

# राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पठनसीप आधारसूचक

असार २०७९



नेपाल सरकार  
शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय  
शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र  
सानोठिमी, भक्तपुर

@ Copy right  
Government of Nepal  
Ministry of Education, Science and Technology  
**Education Review Office**  
Sanothimi, Bhaktapur

## प्राक्कथन

विश्वको बदलिदो परिवेशसँगै शिक्षामा पनि प्रगति भएको पाइन्छ । त्यसै अनुरूप सन् २०१४/०१५ सालमा नेपाल सरकारले शिक्षामा आमूल परिवर्तन गर्ने निर्णय गरी आधारभूत कक्षा (१-३) तहमा पठन सीपमा दक्षता अभिवृद्धी गर्ने उद्देश्यअनुरूप विद्यार्थीहरूको उपलब्धि बढाउन र बुझेर पढ्ने बानीको विकास गरी माथिल्ला कक्षामा गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षा तथा विज्ञान प्रविधि मन्त्रालयले प्रारम्भिक कक्षाहरूमा पठन सीप विकास कार्यक्रम (Early Grade Reading Program–EGRP) लागु गरेको थियो । यसअन्तर्गत मन्त्रालयले पठन सीप विकास गर्न पठन दक्षता अभिवृद्धीका लागि राष्ट्रिय मापदण्ड तोक्नु आवश्यक ठानी शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको महानिर्देशकको संयोजकत्वमा कार्यदल गठन गरेको थियो । सो कार्यदलले विस्तृत अध्ययन गरी पठन दक्षताका लागि आधारभूत तहको प्रारम्भिक कक्षा (१-३) तहमा पठन सीपसम्बन्धी राष्ट्रिय मापदण्ड तोक्ने काम गर्‍यो । सोहीअनुरूप यी मापदण्डहरूलाई सघन रूपमा पेश गर्न प्रस्तुत दस्तावेज तयार गरिएको हो । तसर्थ, यस पछि यस दस्तावेजलाई प्रारम्भिक कक्षाहरूको राष्ट्रिय पढाइ मापदण्ड (National Reading Benchmark of Early Grades) कोरूपमा औपचारिक तवरले परिभाषित गर्ने सन्दर्भमा यो राष्ट्रिय नीति हो ।

यी मापदण्डहरू विकसित गर्नुको प्रमुख उद्देश्य नेपालका विद्यालयहरूका प्रारम्भिक कक्षाहरूमा अपेक्षाकृत राम्रो नतिजा निकाल्ने कार्यमा सम्पूर्ण ध्यान केन्द्रित गर्नका लागि पढाइ, सिकाइ र मूल्याङ्कनका निम्ति मानक ढाँचा तयार गर्नु हो । यसका साथै अन्तरराष्ट्रिय सन्दर्भका लागि सिकाइसँग सम्बन्धित राष्ट्रिय तथ्याङ्क उपलब्ध गराउनु पनि प्रस्तुत दस्तावेजको अभिप्राय रहेको छ ।

यस मापदण्डीकरण अभ्यासले नेपाली भाषाको पढाइसम्बन्धी मुख्यतया दुई उपसीपहरू, गति, यति मिलेको वाचन र बोधलाई समेटेको छ । साथै, यसले पढाइ दक्षतालाई चारवटा स्तरहरू- पूर्व आधारभूत, आधारभूत, दक्ष तथा उच्च दक्ष स्तरमा परिभाषित गरेको छ । प्रारम्भिक कक्षाहरूमा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम र यूनेस्कोले तोकेको विश्वव्यापी दक्षता ढाँचाका मूलभूत तत्वहरू- उद्देश्य, तहगत र विषयगत सक्षमता र विस्तृतीकरण समेत समावेश गरिएको छ ।

यो मापदण्ड दस्तावेज तयार गर्ने क्रममा राष्ट्रिय र अन्तरराष्ट्रिय सान्दर्भिक साहित्यको अध्ययन, विज्ञहरूसँगको परामर्श, विभिन्न सरोकार समूहसँग अन्तरक्रिया जस्ता विधिहरूको अनुसरण गरिएको छ ।

प्रस्तुत दस्तावेज तयार गर्ने क्रममा हौसला र आवश्यक निर्देशन प्रदान गर्ने माननीय शिक्षा मन्त्री देवेन्द्र पौडेल, शिक्षा राज्य मन्त्री बोधमाया कुमारी यादव र शिक्षा सचिव यादवप्रसाद कोइराला ज्यूप्रति धन्यवाद प्रकट गर्दछु । लेखन कार्यलाई व्यवस्थित गर्ने क्रममा कार्यदलका अध्यक्ष द्वय डा. तुलसीप्रसाद थपलिया र डा. हरिप्रसाद लम्साललाई हृदयदेखि नै धन्यवाद दिन चाहन्छु । साथै विभिन्न छलफलमा सहभागी भई सुझाव र सहयोग प्रदान गर्ने अमेरिकी सहयोग नियोग र इजिआरपी परियोजना टोली (EGRP Team) लाई प्रशंसा गर्दछु । त्यस्तै लेखन कार्यलाई अन्तिम रूप दिन अथक परिश्रम गर्ने कार्यदलका सदस्यहरू श्री उत्तरकुमार पराजुली, श्री गौरीशंकर पाण्डे, श्री गीता घिमिरे, श्री नारायण कृष्ण श्रेष्ठ, श्री रेणुका अधिकारी र श्री पुरुषोत्तम घिमिरेलाई पनि धन्यवाद दिन चाहन्छु । साथै विज्ञ परामर्श र अर्थपूर्ण सहयोगका लागि डा. लेखनाथ पौडेललाई विशेष धन्यवाद दिन चाहन्छु ।

अन्तमा, नेपालको शिक्षा प्रणालीमा सुधार ल्याउन यो एउटा ऐतिहासिक र महत्त्वपूर्ण नीतिगत दस्तावेज हो । तसर्थ यसको सुधारका लागि जोकसैबाट प्राप्त हुने रचनात्मक सुझाव एवं पृष्ठपोषण हमैसा स्वागतयोग्य रहनेछन् ।

**शिवकुमार सापकोटा**

महानिर्देशक

असार २०७९

ख । राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पठनसीप आधारसूचक

## विषयसूची

प्राक्कथन	क
सङ्क्षिप्त रूप	ड
कार्यकारी सारांश	छ
१. पृष्ठभूमि	१
१.१ परिचय	१
१.२ नेपालको सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली	३
१.३ पढाइ र यसका तत्त्वहरू	४
१.४ विद्यालयमा भाषिक सिकाइ तथा पढाइ शिक्षण	८
१.५ पढाइ सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको उद्देश्यहरू	१२
२. प्रारम्भिक कक्षामा पठन सिप आधारसूचकसम्बन्धी अवधारणा र अभ्यासहरू	१५
२.१ परिचय	१५
२.२ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू	१७
२.३ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणमा नेपालको अभ्यास	२६
२.४ आधारसूचक निर्धारणका विधि र प्रक्रिया	३०
२.५ आधारसूचक निर्धारणका लागि अवधारणागत प्रारूप	३५
२.६ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका समीक्षाबाट भएका सिकाइहरूको सारांश	३६
३. नेपालमा प्रारम्भिक कक्षा पढाइ उपलब्धिको पुनरावलोकन	३८
३.१ सन् २०१४ को प्राकप परीक्षण (EGRA), सन् २०१८ को प्राकपका (EGRP) मध्यावधि मूल्याङ्कन र सन् २०२० को प्राकपका (EGRP) अन्तिम मूल्याङ्कनको नतिजा	३८
३.२ कक्षाकोठामा आधारित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA), २०१७	४१

३.३	पढाइ र गणितीय सिपका लागि राष्ट्रिय परीक्षण (NARN), २०२०	४३
३.४	EGRA, CB-EGRA, र NARN नतिजाहरूको समीक्षाका मुख्य निष्कर्षहरू	४४
४.	पठन सिप आधारसूचक निर्धारण	४५
४.१	देवनागरी लिपिको संरचना	४६
४.२	विभिन्न पठन उप-सिपहरू र आधारसूचकका लागि उप-सिपहरूको चयन	४७
४.३	सक्षमता तहको परिभाषा	४९
४.५	आधारसूचक निर्धारणका प्रकार र विधिहरू	५९
४.६	सीमा गणना गर्ने प्रक्रिया	६०
४.७	कक्षा १, २, र ३ का लागि प्रस्तावित पठन सिप आधारसूचकहरू	६२
४.८	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षणमा आधारसूचकको प्रयोगसम्बन्धी केही मान्यताहरू	६४
४.९	लक्ष्य निर्धारण	६५
४.१०	नीतिसँग आबद्ध गर्ने	६७
४.११	समीक्षा र प्रमाणीकरण	६९
५.	पठन सिप आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनको नतिजा	६९
५.१	पठन सिप आधारसूचक परिमार्जन कार्यदलको सिफारिस	६९
५.२	राप्राकपका निर्देशन समितिको सिफारिस	७०
५.३	EGRA का साधनहरू प्रयोग गरी प्रस्तावित आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन	७०
६.	निष्कर्षहरू	७६
	सन्दर्भ समाग्रीहरू	७७
अनुसूची क:	आधारसूचक निर्धारणमा अपनाइएका प्रक्रियाहरू	८२
अनुसूची ख:	प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक परिमार्जन कार्यदलका सदस्यहरू	८९
अनुसूची ग:	सक्षमता तह विस्तृतीकरणको समीक्षा र अन्तिम रूप दिने कार्यशालाका सहभागीहरूको सूची	९०
अनुसूची घ:	सीमा निर्धारण गर्ने कार्यशालाका सहभागीहरूको सूची (विषयगत विज्ञहरू समेत)	९१

## सङ्क्षिप्त रूप

पाविके	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
प्राकप	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ
प्राकपका	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम
प्राकपप	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण
युएसएआईडी	अमेरिकी अन्तर्राष्ट्रिय विकास नियोग
राप्राकपका	राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम
शैगुपके	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
CB–EGRA	Classroom–Based Early Grade Reading Assessment
CBS	Central Bureau of Statistics
CDC	Curriculum Development Center
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CWPM	Correct Words Per Minute
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EGRP	Early Grade Reading Program
ERO	Education Review Office
GAML	Global Alliance to Monitor Learning
GMAT	Graduate Management Admission Test
GPF	Global Proficiency Framework
GRE	Graduate Record Examination
ID	Item–Descriptor (Matching)

IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IELTS	International English Language Testing System
IRT	Item Response Theory
MOEST	Ministry of Education, Science, and Technology
NARN	National Assessment of Reading and Numeracy
NASA	National Assessment of Student Achievement
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ORF	Oral Reading Fluency
PIRLS	Progress on International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
RTI	RTI International (registered trademark and trade name of Research Triangle Institute)
SDG	Sustainable Development Goal
SME	Subject-Matter Expert
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UIS	UNESCO Institute for Statistics
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID	United States Agency for International Development

## कार्यकारी सारांश

राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम, निर्देशन समितिको २०७७ साल मंसीर महिनामा बसेको बैठकले विद्यमान प्रारम्भिक कक्षाका लागि पठन सिप आधारसूचक पुनरावलोकन गरी प्रारम्भिक कक्षा १, २ र ३ का लागि नेपाली भाषाका दुईओटा पठन सिप (पठन प्रवाह र पठनबोध) मा आधारसूचक विकास गर्नका लागि एक कार्यदल गठन गरेको थियो ।

यस कार्यमा सङ्लग्न परामर्शदाताद्वारा पठन सिप आधारसूचक विकास प्रक्रियाका विभिन्न अभ्यासहरू तथा यससम्बन्धी सन्दर्भ तथा स्रोत सामग्रीहरूको अध्ययन तथा समीक्षाका आधारमा पठन सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका नौओटा चरणहरू पहिचान गरी सोबमोजिम आधारसूचक विकास गरेको थियो । आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका ती चरणहरू निम्नअनुसार रहेका छन्: (१) आधारसूचक निर्धारण गरिने भाषाका भाषिक सिप निर्धारण गर्ने, (२) भाषिक दक्षताका तहहरूको निर्धारण गरी तिनलाई परिभाषित गर्ने, (३) दक्षताका प्रत्येक तहहरूको विस्तृतीकरण गर्ने (४) पठन सिपका आधारसूचकको किसिम निर्धारण गर्ने, (५) आधारसूचक निर्धारण गर्ने विधिको चयन गर्ने, (६) आधारसूचक निर्धारण गर्ने विज्ञ समूहको छनोट र अभिमुखीकरण गर्ने, (७) आधारसूचक निर्धारणका लागि बैठक आयोजना गर्ने, (८) आधारसूचकको सीमाङ्कन विन्दु (cut-off point) को निर्धारण गर्ने, (९) पठन सिप आधारसूचकको पुनरावलोकन गरी वैधता परीक्षण गर्ने र स्वीकृतिका लागि सिफारिस गर्ने ।

कार्यदलले नेपाली भाषा, पाठ्यक्रम विकास र शिक्षणसँग सम्बन्धित १० जना विषयगत विज्ञ सम्मिलित समूह निर्माण गरी प्रारम्भिक कक्षा पढाइको आधारसूचक निर्धारण गर्न एउटा कार्यशालाको आयोजना गर्‍यो । आधारसूचक विकास प्रयोजनका

लागि आधार-सान्दर्भिक (criterion-referenced) अर्थात पाठ्यक्रमसँग सम्बन्धित परीक्षण मात्रै उपलब्ध भएकोले कार्यदलले आधारसूचक यसै अनुरूप निरपेक्ष आधारसूचक तयार गर्ने विकल्प छनोट गर्‍यो । यसका लागि विज्ञ समूहले परिमार्जित एङ्गफ (Modified Angoff) विधि अपनाएर पठन प्रवाह र पठनबोधका लागि सक्षमता तहको बिचको सीमाङ्कन विन्दु (Cut-off point) निर्धारण गरी सुभावको रूपमा प्रस्तुत गर्‍यो । यसरी प्रारम्भिक कक्षाका विद्यार्थीलाई चारओटा विभिन्न भाषिक दक्षताका तहहरूमा वर्गीकरण गर्न हरेक पठन तत्त्वका लागि कक्षागत रूपमा तीन ओटा सीमाविन्दु निर्धारण गरियो ।

तत्पश्चात्, कार्यदलले सीमाविन्दु निर्धारणका लागि विषयगत विज्ञ समूहद्वारा प्रयोग गरिएका प्रक्रियाहरूको पुनरावलोकन गरी वैधता परीक्षण गर्नुका साथै हरेक भाषिक दक्षता तहका लागि सीमाङ्कन विन्दु सुभावको रूपमा प्रस्तुत गर्‍यो ।

सुभाइएको पठन सिप आधारसूचकलाई राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम, निर्देशन समितिको बैठकमा प्रस्तुत गरियो । उक्त बैठकले सुभावको रूपमा प्रस्तुत गरिएको परिमार्जित आधारसूचकलाई अन्तिम रूप दिनुभन्दा पहिले वस्तुनिष्ठताका लागि क्षेत्र परीक्षण गर्न उपयुक्त हुने सुभाव दिइएको थियो । उक्त सुभावबमोजिम २०७८ साल फाल्गुण महिनामा सात जिल्ला (अछाम, बारा, भोजपुर, नवलपरासी पश्चिम, रसुवा, सुर्खेत र तनहुँ) का ४५ विद्यालयमा प्रारम्भिक कक्षा २ र ३ मा अध्ययनरत २७२ जना विद्यार्थीहरूमा सङ्क्षिप्त परीक्षण गरिएको थियो । उक्त परीक्षणको नतिजाका आधारमा विज्ञ समूहद्वारा सुभावको रूपमा पहिले सुभाइएको कक्षा २ को पठन प्रवाहको सीमाङ्कन विन्दुमा सम्भावित केही कठिनाइस्तरका कारण फेरबदल गर्नु पर्ने आवश्यकता महसुस गरियो । सुभाइएका आधारसूचकलाई क्षेत्र परीक्षण नतिजाको सन्दर्भमा पुनरावलोकन गरेर कार्यदलले देहायबमोजिम कक्षागत पठन सिप आधारसूचक सिफारिस गरेको छ ।

तालिका का. सा. १: प्रस्तावित कक्षागत पठन सिप आधारसूचक

पठन तत्त्वहरू	पूर्व-आधारभूत तह	आधारभूत तह	प्रवीण तह	उच्च तह
<b>कक्षा १</b>				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm/ प्रतिमिनेट शुद्धसँग उच्चारण)	१५ भन्दा कम	१५ देखि २५ सम्म	२५ देखि ३५ सम्म	३५ वा सो भन्दा माथि
बोध (correct response/ ठीक उत्तर प्रतिशत)	२० भन्दा कम	२० देखि ४० सम्म	४० देखि ६० सम्म	६० वा सो भन्दा माथि
<b>कक्षा २</b>				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm/ प्रतिमिनेट शुद्धसँग उच्चारण)	१५ भन्दा कम	१५ देखि ३० सम्म	३० देखि ४० सम्म	४० वा सो भन्दा माथि
बोध (correct response/ ठीक उत्तर प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ५० सम्म	५० देखि ७० सम्म	७० वा सो भन्दा माथि
<b>कक्षा ३</b>				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm/ प्रतिमिनेट शुद्धसँग उच्चारण)	२० भन्दा कम	२० देखि ३५ सम्म	३५ देखि ४५ सम्म	४५ वा सो भन्दा माथि
बोध (correct response/ ठीक उत्तर प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ६० सम्म	६० देखि ८० सम्म	८० वा सो भन्दा माथि

यस अतिरिक्त, प्रस्तुत आधारसूचकका आधारमा प्रभावकारिता परीक्षण गर्नका लागि उच्च स्तरीय परीक्षणका साधन र पद्धतिको उपयोग गरिनु पर्दछ । पाठ्यक्रमद्वारा अपेक्षित नतिजाहरू हासिल गर्न र नीति निर्माण गर्नका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (पाविके), शिक्षक तालिम प्रदायक निकायहरू र अध्यापन गर्ने शिक्षकहरू समेतसँग सहकार्य गर्न कार्यदलले सुभाव प्रस्तुत गरेको छ । अन्तमा, आधारसूचक हासिल गर्नका लागि नेपाल सरकारले मध्यकालीन तथा दीर्घकालीन लक्ष्यहरू निर्धारण गर्नु पर्ने कुरा पनि कार्यदलले सुभावको रूपमा पेस गरेको छ ।



## १. पृष्ठभूमि

### १.१ परिचय

पठन सिप आधारसूचकले न्यूनतम सिकाइ सक्षमताको प्रतिनिधित्व गर्दछ, जसलाई पाठ्यक्रमको उद्देश्य, भाषिक संरचना एवम् पठन सिपको उपलब्धिसम्बन्धी तथ्याङ्कका आधारमा कुनै देश वा उक्त देशको शिक्षा प्रणालीद्वारा परिभाषित गरिएको हुन्छ । नेपाल सरकार, पाविकेले सन् २०१७ मा अमेरिकी अन्तर्राष्ट्रिय विकास नियोग (USAID) को आर्थिक सहयोगमा सञ्चालित प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम (EGRP, २०१५-२०२०) को प्राविधिक सहयोगमा कक्षा १-३ का लागि पठन सिप आधारसूचकको निर्माण गरेको थियो । उक्त आधारसूचकले पठन प्रवाहका लागि ४५ शब्द प्रतिमिनेट शुद्धसँग उच्चारण गर्ने र पठनबोधका लागि ८० प्रतिशत सही उत्तर दिने गरी कक्षा १ देखि ३ सम्मको प्रवीण पाठकका लागि आधारसूचक परिभाषित गरेको थियो । अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासको पुनरावलोकन र त्यस बेला प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षणसम्बन्धी नेपालमा उपलब्ध सीमित तथ्याङ्कका आधारमा पाविकेले प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचकको निर्माण गरेको थियो । त्यसपछि सञ्चालन गरिएका पठन सिपसम्बन्धी परीक्षणहरूले कक्षा १-३ का विद्यार्थीको पठन क्षमता समान नरहेको तथ्य पहिचान गर्‍यो (Education Review Office [ERO], 2017a, 2018, 2020, NORC, 2018, 2020) । परिणामस्वरूप विद्यार्थीको कक्षागत पठन सक्षमता, पाठ्यक्रमद्वारा निर्धारित सिकाइ सक्षमता, सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी तात्कालीन तथ्याङ्क, अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू, नेपाली भाषाको प्रकृति र नेपालको सन्दर्भ तथा नेपाल सरकारको पठन सिप सुधारका सम्भावित कार्यान्वयन रणनीति समेतसँग तादात्म्य कायम गर्न पाविकेद्वारा सन् २०१७ मा निर्माण गरेको पठन सिप आधारसूचकलाई परिमार्जन गर्नु पर्ने आवश्यकता महसुस गरियो ।

पढाइ कुशलता सबै विषयहरूमा विद्यार्थीहरूको सफलताका साथसाथै भविष्यमा माथिल्ला कक्षाहरूमा उच्च शैक्षिक उपलब्धिका लागि आधारशिला हो । यो एक महत्त्वपूर्ण सिप हो जसले सञ्चार, सम्बन्ध स्थापना र समुदायमा घुलमिल हुनका लागि योगदान पुऱ्याउँदछ (RTI) । तसर्थ, विद्यालयको सुरुवातको अवस्थामा नै विद्यार्थीहरूले बोधसहितको पठन क्षमता विकास गर्न अति महत्त्वपूर्ण हुन्छ, जसले गर्दा तिनीहरूले पाठ्य सामग्रीलाई सिकाइको साधनका रूपमा उपयोग गर्न सकुन् (RTI) । विद्यार्थीको प्रारम्भिक पठन सिप सुधारमा केन्द्रित हुनु नै शिक्षाको समग्र गुणस्तर सुधार हुनु हो । यस सन्दर्भमा, विद्यार्थीहरूको पठन क्षमताको परीक्षण गर्नु र यसलाई निश्चित मापदण्डसँग तुलना गर्ने कार्यले शिक्षाकर्मीहरूलाई पढाइ शिक्षणमा सुधार ल्याउने रणनीति तथा क्रियाकलापहरूको योजना निर्माण गर्न र सोको कार्यान्वयन गर्नमा टेवा पुऱ्याउँदछ ।

नेपालमा सबै प्रकारका विद्यालयहरूमा नेपाली भाषा सिकाइ अनिवार्य गरिएको छ भने परम्परागत तथा धार्मिक प्रकृतिका विद्यालयहरूमा बाहेक सबै विद्यालयहरूमा अंग्रेजी भाषा सिकाइ पनि अनिवार्य गरिएको छ ।<sup>१</sup> यस अतिरिक्त, पाठ्यक्रमको संरचनाले विद्यार्थीहरूलाई विषयका रूपमा मातृभाषा (उदाहरणका लागि स्थानीय वा परम्परागत भाषा) सिकने विकल्प दिएको छ । यस दस्तावेजमा व्याख्या गरिएको पठन सिप आधारसूचक विशेषतः नेपाली भाषाका लागि तयार गरिएको हुँदा अरू भाषाका लागि समान रूपमा उपयोगी हुन पनि सक्दछ वा नहुन पनि सक्दछ ।

सन् २०१७ मा निर्माण गरिएको एकल पठन सिप आधारसूचकलाई युएसएआईडीको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो (EGRP II; 2020–2022) को प्राविधिक सहयोगमा पुनरावलोकन तथा परिमार्जन गर्न प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम निर्देशन समितिअन्तर्गत रहने गरी नेपाल सरकार, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयले एक कार्यदल गठन गरेको थियो । यो दस्तावेजमा आधारसूचक विकास प्रक्रिया र कार्यदलद्वारा सिफारिस गरिएको पठन सिप आधारसूचकको बारेमा उल्लेख गरिएको छ । यस दस्तावेजको पहिलो खण्डमा नेपालमा प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका लागि पृष्ठभूमि प्रस्तुत गरिएको छ । यसअन्तर्गत पढाइ र यसका

---

<sup>१</sup> उदाहरणका लागि, यसमा यसमा बौद्ध गोन्पा विद्यालयहरू, हिन्दू वैदिक विद्यालयहरू, र मुस्लिम मदरसाहरू समावेश छन् ।

तत्त्वहरूको परिभाषा, आधारसूचक निर्धारणको उद्देश्य र प्रक्रियाको व्याख्या र प्रारम्भिक कक्षा पढाइसम्बन्धी अभ्यासको पुनरावलोकन गरिएको छ । यस दस्तावेजको दोस्रो खण्डमा पठन सिप आधारसूचक विकासका अवधारणा, प्रक्रियाहरू र अभ्यासहरूको पुनरावलोकन गरिएको छ । तेस्रो खण्डमा प्रारम्भिक कक्षाका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी तथ्याङ्कको विश्लेषण गरिएको छ । यसैगरी चौथो खण्डमा नेपाली भाषाको कक्षा १-३ का लागि पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका लागि गरिएका क्रियाकलापहरूको व्याख्या र पठन सिप निर्धारण अभ्यासको उपलब्धि प्रस्तुत गरिएको छ । यस खण्डमा भाषिक सक्षमताका तहहरू, समग्र सक्षमताको व्याख्या, हरेक पठन तत्त्वका लागि सक्षमता विस्तृतीकरण तथा व्याख्या र कक्षागत रूपमा प्रत्येक सक्षमताका तहका लागि सीमाविन्दु (cut-off point) समेटिएको छ ।

## १.२ नेपालको सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली

नेपालले एक वर्षको पूर्व प्राथमिक कक्षा, आठ वर्षको आधारभूत तह र चार वर्षको माध्यमिक तह गरी १३ वर्षको सार्वजनिक विद्यालय शिक्षा पद्धतिको अवलम्बन गरेको छ । बालबालिकाले पाँचवर्षको उमेरमा कक्षा एकमा प्रवेश गरी सोह्र वर्षको उमेरमा विद्यालय शिक्षा पूरा गर्दछन् । उमेर समूह ५ देखि ९ वर्ष र ५ देखि १२ वर्षका बालबालिकाहरूको खुद भर्नादर क्रमशः ९७.४ प्रतिशत र ९४.७ प्रतिशत रहेको छ (Flash I Report, 2020/21) । उच्चदरमा भएको भर्ना बृद्धिले विद्यालय शिक्षामा खासगरी आधारभूत तहमा पहुँच बृद्धि भएको तथ्य इङ्गित गर्दछ ।

तथापि, हालैका वर्षहरूमा गरिएका विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी विभिन्न परीक्षण प्रतिवेदनहरूले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा उल्लेख्य सुधार हुन नसकेको देखाएका छन् (ERO, 2018, 2019, 2020; NORC, 2018, 2020) । यी तथ्यहरूले भर्नादरमा बृद्धि हुँदैमा विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिमा सुधार हुन्छ नै भन्न नसकिने कुरा सङ्केत गरेका छन् । धेरै प्रकारका जटिल र अन्तरसम्बन्धित तत्त्वहरूले सिकाइ सुधारमा योगदान पुऱ्याएका हुन्छन् । यही कुरालाई विचार गरेर नेपालले गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइ पद्धतिलाई मुख्य प्राथमिकतामा राखेको छ ।

अहिलेका अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धता तथा राष्ट्रियस्तरका योजनाहरूले शिक्षाको गुणस्तर सुधार तथा विद्यार्थी सिकाइमा विगतका वर्षहरूमाभन्दा बढी जोड दिएको छ ।

यीमध्ये संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय दिगो विकास लक्ष्य ४ (SDG 4) ले लक्षित गरेको सबैका लागि समावेशी र समतामूलक गुणस्तरीय शिक्षा र जीवनपर्यन्त सिकाइ अवसरहरूको प्रवर्द्धन प्रमुख रहेको छ । बालबालिकाको सिकाइ सुधारमा आफ्नो प्रतिबद्धतालाई प्रतिविम्बन गर्न नेपालले शिक्षा क्षेत्रमा दिगो विकास लक्ष्य ४ लाई समावेश गरी दिगो विकास लक्ष्य ४ राष्ट्रिय प्रारूप, २०३० विकास गरेको छ । यसका अतिरिक्त, नेपालले हालै १० वर्षे विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना २०२२-२०३१ विकास गरेको छ, जसले विद्यार्थीको सिकाइमा सुधार गर्ने लक्ष्यलाई पुनर्पुष्टि गर्दछ (MOEST, 2021) ।

### १.३ पढाइ र यसका तत्त्वहरू

यस खण्डमा पढाइका विभिन्न परिभाषाहरूको पुनरावलोकन, कार्यदलले उपयोग गरेको कार्यगत परिभाषाको प्रस्तुतीकरण र पढाइका विभिन्न सिपहरू तथा उप-सिपहरूको पहिचान गरिएको छ ।

#### पढाइको परिभाषा

लिखित सङ्केतको अभिव्यक्ति र मुद्रित सामग्रीहरू बुझ्ने क्षमता पढाइ हो । यस परिभाषाले पढाइको उद्देश्यलाई पाठलाई बुझ्ने र अर्थयाउनेका रूपमा सङ्केत गर्दछ । पढाइको मुख्य उद्देश्य बोध गर्ने भए तापनि यस प्रक्रियामा वर्ण र ध्वनि पहिचानका जटिल प्रक्रिया, शब्दमा शब्दांशको संयोजन, सान्दर्भिक शब्दभण्डार निर्माण र हिज्जेका नियमहरूको पहिचान तथा शब्दहरूलाई वाक्यमा संयोजन गरी पाठको अर्थलाई बोध गर्ने कुरा समावेश हुन्छ । प्रारम्भिक कक्षाहरूमा पठन सिपको विकास भनेको मुद्रित तथा पठन सामग्रीहरूबाट अनुभव सँगाल्ने एक निरन्तर प्रक्रिया हो (Johnson, 2017) ।

माथिको परिभाषाले पढाइलाई पाठबाट अर्थ निकाल्ने एक यान्त्रिक सिपहरूको संयुक्त प्रयासको रूपमा व्याख्या गरेका छन्, जबकि वैकल्पिक परिभाषाले पढाइलाई अर्थ निर्माण गर्ने प्रक्रियाको रूपमा केन्द्रित गरेका छन् । पढाइ एक अन्तरक्रियात्मक प्रक्रिया हो जसमा पाठकको विश्व वारेको पूर्व ज्ञानले पाठद्वारा सम्प्रेषण गरिएको प्रत्यक्ष वा परोक्ष सूचनासँग अन्तरक्रिया गर्दछ" (Smith, 1995, p.23) । त्यसकारण

सङ्केतहरूको (वर्ण, ध्वनि र तिनीहरूको व्यवस्थापन) संयोजन तथा हेरफेर भन्दा पर, पढाइ भनेको अर्थ निर्माण गर्ने प्रक्रिया हो, जसमा संज्ञानात्मक र सामाजिक दुवै पक्षहरू समावेश हुन्छन् । The RAND Reading Study Group (2002) द्वारा गरिएको परिभाषाअनुसार पढाइ भनेको 'लिखित भाषासँगको अन्तरक्रिया र संलग्नताबाट अर्थ निर्माण गर्ने र अर्थ निकाल्ने प्रक्रिया हो ।' (p. 11, as cited in Frankel et al., 2016) । यो परिभाषाले यो कुरा प्रष्ट्याउँदछ कि पढाइ भनेको पाठक र पाठ बिचको अन्तरक्रिया मात्र होइन, यो त पाठक, पाठ, क्रियाकलाप तथा सामाजिक-सांस्कृतिक सन्दर्भ बिचको अन्तक्रिया हो । Frankel et al (2016) ले परिभाषित गरेअनुसार पढाइ भनेको सामाजिक अभ्यासमा विद्यमान बहुआयामिक पाठसँगको अन्तरक्रिया र संलग्नताबाट अर्थ निकाल्ने, अर्थ निर्माण गर्ने, एकीकरण गर्ने र विवेचना गर्ने पढाइ, लेखाइ र बोलाइको प्रक्रिया हो (p. 7) । सन्दर्भ साहित्यहरूको अध्ययनबाट यो स्पष्ट हुन्छ कि, पढाइ भनेको "एक जटिल प्रक्रिया हो, जसमा बहुआयामिक संज्ञानात्मक, संवेगात्मक र सामाजिक क्षमताहरूको संलग्नता रहन्छ" (Roskos et al., 2009, p. 5) ।

आर्थिक सहायता तथा विकास सङ्गठन (OECD) को अन्तर्राष्ट्रिय विद्यार्थी परीक्षण कार्यक्रम (PISA) ले स्वीकार्दछ कि "पढाइ साक्षरता भनेको व्यक्तिको लक्ष्य हासिल गर्न, ज्ञान आर्जन गर्न र सम्भावनाको विकास गर्न तथा समाजमा सहभागिता जनाउनका लागि बुझाइ, प्रयोग, प्रतिविम्बन र लिखित पाठसँगको संलग्नता हो" (OECD, 2019, p. 28) । अन्तर्राष्ट्रिय पढाइ साक्षरता अध्ययन (International Reading Literacy Study/PIRLS) ले पढाइलाई वैयक्तिक र सामाजिक सन्दर्भमा लिखित भाषाको बुझाइ र प्रयोग गर्न सक्ने क्षमताको रूपमा हेर्दछ । यसले "विविध स्वरूपका पाठहरूबाट अर्थ निर्माण गर्ने पाठकको क्षमता"को रूपमा पनि स्वीकार्दछ (Mullis et al., 2015, p. 12) । यस अतिरिक्त, साक्षरता लिखित पाठलाई बुझ्ने कुरासँग मात्र सीमित हुँदैन, बरू यससँग सञ्चारका विविध स्वरूप (जस्तै: बोलाई, लिखित पाठ, प्रसारित सञ्चार, विद्युतीय सञ्चार र साङ्केतिक भाषा, आदि) समेटिएका हुन्छन् । तसर्थ, पढाइ भनेको "सञ्चारका ती स्वरूपहरूलाई पढ्ने, बुझ्ने, समालोचनात्मक चिन्तन गर्ने क्षमता हो" (Department of Education and Skills [Ireland], 2011, as cited in Kennedy et al., 2012, p. 10) ।

यस परिभाषाहरूलाई विचार गर्दा यस आधारसूचक दस्तावेजको प्रयोजनका लागि प्रारम्भिक कक्षा पढाइलाई निम्नलिखित क्षमताका रूपमा हेरिएको छः

- बोलिएका शब्दहरूमा ध्वनि वा ध्वनि सङ्केतलाई सुन्ने, पहिचान गर्ने, सोको हेरफेर गर्ने,
- बोलीचालीको भाषाका ध्वनि तथा लिखित वर्ण र हिज्जेहरूको पहिचान गर्ने,
- शब्दहरू पढ्ने र सन्दर्भअनुसार शब्दको अर्थ बुझ्ने,
- पाठलाई बुझ्ने, पाठलाई सान्दर्भिक बनाउने र पाठबाट अर्थ निर्माण गर्ने,
- उपयुक्त गति, शुद्धता र बुझाइसहित पढ्ने,

आधारभूत सिप तथा तिनीहरूको स्वचालित प्रक्रियामा प्रारम्भिक कक्षा पढाइ केन्द्रित छ । जब पाठकहरू आधारभूत पठन सिपमा अभ्यस्त हुन्छन्, तब तिनीहरूले अझै परिष्कृत पठन सिप- व्याख्या गर्ने, सान्दर्भिकीकरण गर्ने, समालोचनात्मक रूपमा हेर्ने र जटिल पाठहरूको प्रयोग गर्ने जस्तासिपहरूको विकास गर्न सुरु गर्न सक्दछन् । सफलतापूर्वक साक्षरता सिप हासिल गर्न र पाठ्यक्रममा आधारित भावी शैक्षिक उपलब्धिहरू हासिल गर्नका लागि आधारभूत पढाइ र साक्षरता सिपहरू आधारका रूपमा रहेका हुन्छन् । ती आधारभूत पठन सिपहरूमा ध्वनि सचेतीकरण, छापाको ज्ञान, लेख्य वर्णको ज्ञान (लिखित स्वरूपमा शब्दहरूको बुझाइ), बोध र पठन प्रवाह जस्ता सिपहरू समाविष्ट छन् । ध्वनि सचेतीकरणमा लय, शब्दहरू बिचको समानता र भिन्नता, शब्दांशको जोडाइ र विभाजन, ध्वनि पहिचान, हेरफेर (हटाउने र पुनः क्रमबद्ध गर्ने), छापाको ज्ञान (पुस्तकप्रतिको भुकाव र निर्देशनअनुसार प्रयोग) र पढाइको उद्देश्यप्रतिको बुझाइ समेटिएका छन् (Dubeck & Gove, 2015) ।

### पढाइका तत्त्वहरू

पढाइका प्रमुख तत्त्वहरू ध्वनि सचेतीकरण, ध्वनि र लेख्य वर्ण सचेतीकरण, शब्दभण्डार, पठन प्रवाह र बोध हुन् ।

### ध्वनि सचेतीकरण (Phonological Awareness)

ध्वनि सचेतीकरण भनेको शब्द र वाक्यका बोलिएका भागहरूको पहिचान र हेरफेर गर्ने क्षमता हो । यसमा शब्दको लयामत्क उच्चारण, अनुप्रासको पहिचान, शब्दलाई

ध्वनिमा र वाक्यलाई शब्दमा टुक्र्याउने, शब्दमा शब्दांश पहिचान गर्ने, अन्त्यानुप्रास ध्वनिलाई जोड्ने र छुट्याउने, हेरफेर (हटाउने र पुनः क्रमबद्ध गर्ने), ध्वनिमा सचेत हुने जस्ता कुरा पर्दछन् । ध्वनि सचेतीकरणमा शब्दमा रहेको सुरुको ध्वनि पहिचान गर्ने, शब्द बनाउन ध्वनिलाई जोड्ने, शब्दमा भएका प्रत्येक ध्वनिको गणना गर्ने जस्ता सिपहरू समावेश हुन्छन् ।

### लेख्यवर्ण सचेतीकरण (Grapho-phonemic Awareness)

ध्वनि विज्ञानले भाषामा रहेको शब्द र वर्ण/मात्रा बिचको सम्बन्धमा जोड दिन्छ । बालबालिकाहरू ध्वनि विज्ञानको अध्ययनबाट ध्वनि र वर्ण/मात्रा बिचको सम्बन्ध बारे पोख्त हुन्छन्, जसले शब्दमा रहेको ध्वनिलाई सङ्केतीकरण गर्न उनीहरूलाई सहयोग गर्दछ । ध्वनि पहिचान गर्ने सिपले लेख्यवर्णको अनुमान गर्न टेवा पुऱ्याउँदछ, जसले भाषाको प्रकृतिअनुसार ध्वनिलाई लेखन पद्धतिमा जोड्ने काम गर्दछ । वर्ण र ध्वनिको संरचनाले सम्फनामा रहेको शब्द विशेषको हिज्जे, उच्चारण र अर्थलाई जोड्ने काम गर्दछ (Ehri, 2014) । एह्रि (२०१४) ले उल्लेख गरेका छन् कि "लेखन पद्धतिको ज्ञान शब्द पठन र पारस्परिक सम्बन्ध सिकाइको मुख्य अङ्ग हो" (p. 19) । उनी थप व्याख्या गर्दछन् कि "जब लिखित शब्द स्मरणमा रहन्छन्, लेखन पद्धतिका बारेमा थप ज्ञान निर्माण हुन्छ र यसले शब्द पढाइको क्षमता विकासमा सहजीकरण गर्दछ" (p. 19) ।

### शब्दभण्डार (Vocabulary)

मौखिक र लिखित पाठको सञ्चार र बोध गर्न शब्दभण्डार अनिवार्य हुन्छ । शब्दभण्डारमा शब्द र सोको अर्थ समावेश हुन्छ । धेरै शब्दभण्डारले मौखिक र लिखित पाठलाई बुझ्न टेवा पुऱ्याउँदछ । शब्दभण्डारको विकास निरन्तर र सन्दर्भ विशेष हुने प्रक्रिया हो । शिक्षाकर्मीहरू निश्चित उमेर र कक्षाका पाठकहरूमा न्यूनतम आधारभूत शब्दभण्डारको विकास भएको हेर्न चाहन्छन् । तापनि, पाठकहरूले परिवेश र भाषा विशेषको अन्तरलाई पनि विचार गर्नु पर्दछ ।

### पठन प्रवाह (Reading Fluency)

पठन प्रवाह पढाइको एक महत्त्वपूर्ण अङ्ग हो । पठन प्रवाहमा पाठलाई उपयुक्त गति, यति, शुद्धता र हाउभाउसहित मौखिक रूपमा पढ्ने काम समावेश हुन्छ । एक

निपुण पाठकसँग मौन वा स-स्वर वाचन गर्ने र पाठलाई शब्द-शब्दमा नरोकिकन र विसङ्केतन (Decoding) नगरिकन बुझ्ने क्षमता हुन्छ ।

## बोध (Comprehension)

पाठकले मौखिक वा लिखित पाठको अर्थलाई बुझ्ने सुनिश्चतता गर्नु पढाइको लक्ष्य हो । बोध एक जटिल प्रक्रिया हो, जसमा अर्थ निर्माणका संज्ञानात्मक र सामाजिक प्रक्रियाहरू समावेश हुन्छन् । माथि उल्लेख गरिएका चारओटा पठन सिपहरू बोधका आधार हुन, तर ती आफैमा पर्याप्त भने होइनन् । अर्थ निर्माण प्रक्रियालाई कैयौं संज्ञानात्मक, र सामाजिक प्रक्रियाहरूले प्रभाव पारेका हुन्छन् । बोधमा पाठबाट प्रत्यक्ष सूचना प्राप्त गर्नेदेखि पाठलाई समालोचनात्मक ढङ्गले विश्लेषण गर्ने सम्मका विभिन्न तह र स्वरूपहरू हुन्छन् ।

## हिज्जे (Spelling)

केही अनुसन्धानकर्ताहरूले हिज्जेलाई पढाइको एक अङ्ग बनाउनु पर्दछ भन्ने ठान्दछन्, तर अरूले ध्वनि सचेतीकरण र ध्वनिसम्बन्धी सिपहरूले हिज्जे क्षमताको विकासमा सहयोग गर्ने भएकाले हिज्जेलाई पढाइको छुट्टै अङ्गको रूपमा लिई रहनु नपर्ने भन्ने ठान्दछन् । यद्यपि, कैयौं भाषाहरूमा यस्ता अवस्थाहरू पनि छन् जहाँ ध्वनिको संरचना, वर्णहरू र लेखन पद्धति पूर्ण रूपमा मेल खाँदैनन् । त्यस्तो अवस्थामा हिज्जेका लागि ध्वनि सचेतीकरण र भाषा विज्ञान मात्रै पर्याप्त हुँदैनन् ।

## १.४ विद्यालयमा भाषिक सिकाइ तथा पढाइ शिक्षण

नेपालमा विद्यालय पाठ्यक्रमको एक अभिन्न अङ्गका रूपमा भाषा सिकाइ रहेको छ । यस खण्डमा भाषा सिकाइ र भाषासम्बन्धी कार्यक्रमहरूको सङ्क्षेपमा समीक्षा गरिएको छ ।

### नेपालमा भाषा तथा साक्षरता शिक्षणको अभ्यास

नेपाली भाषा नेपालका सामुदायिक विद्यालय प्रारम्भिक कक्षा पाठ्यक्रमको एक अनिवार्य अङ्गको रूपमा रहँदै आएको पाइन्छ भने समयक्रमसँगै नेपालले अंग्रेजी

भाषा सिकाइका अभ्यासहरूमा विविधता ल्याउँदै आएको छ । उदाहरणका लागि, सन् १९७१ देखि २००३ सम्मको अवधिमा कक्षा ४ देखि १० सम्म अंग्रेजी भाषा अनिवार्य थियो भने यसलाई सन् २००४ देखि कक्षा १-१२ सम्म अनिवार्य गरिएको छ । सरकारले सन् १९९३ मा प्राथमिक कक्षाहरूमा नेपाली बाहेकका मातृभाषा शिक्षणको प्रावधान सुरु गर्‍यो । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०७६ (वि.सं.) अनुसार पाविकेले वि.सं. २०७६ मा निर्माण गरेको नयाँ पाठ्यक्रमले पनि नेपाली भाषालाई कक्षा १-१२ मा अनिवार्य विषयको रूपमा समावेश गरेको छ भने अंग्रेजी भाषालाई पनि परम्परागत विद्यालयहरू (जहाँ अंग्रेजी भाषालाई ऐच्छिक गरिएको छ) बाहेकका विद्यालयहरूमा कक्षा १-१२ सम्म नै अनिवार्य गरिएको छ । यस अतिरिक्त, पहिले उल्लेख भएअनुसार, मातृभाषा/स्थानीय भाषा शिक्षणलाई स्थानीय पाठ्यक्रमको एक अङ्ग तथा विषयको रूपमा व्यवस्था गरिएको छ ।

नेपाली भाषाको पाठ्यक्रमले पढाइ, लेखाइ, बोलाइ र सुनाइ सिपहरूमध्ये पठन सिपलाई एक महत्त्वपूर्ण सिपका रूपमा लिएको छ । वि.सं. २०४९ सम्म साक्षरता र भाषा शिक्षणले वर्ण-ध्वनि पहिचान (grapheme/phoneme association) पद्धतिलाई अधिकतम रूपमा प्रयोग गरिएको थियो । यस पद्धतिमा, सामान्यतया शब्द निर्माण र बोधका लागि ध्वनि र लेखाइ सहितको वर्ण पहिचानपश्चात सुरु गरिन्छ । त्यसपछि (वि.सं. २०४९) साक्षरता सिप शिक्षण अभ्यास अर्थपूर्ण शब्द विधिमाफत जसलाई सामान्यतः [सार्थक शब्द (generative word) भनिन्छ] सुरु भयो । यस विधिमा वर्ण र यसका ध्वनिको पहिचान सार्थक शब्दमा प्रयुक्त वर्णको संरचनाअनुसार हुन्छ । यो परिवर्तनसँगै, मूलतः अंग्रेजी दोस्रो भाषाको रूपमा शिक्षण प्रक्रियामा पठन सिप शिक्षणमा सम्प्रेषण पद्धति (communicative approach) लाई जोड दिइयो ।

अधिकांश सार्वजनिक विद्यालयहरूले प्रारम्भिक कक्षाहरूमा नेपाली भाषा शिक्षण गर्दा नेपाली भाषी बालबालिकाहरूका जुन विधि र रणनीतिहरूको प्रयोग गर्दछन् नेपाली दोस्रो भाषी (अन्य मातृ भाषी) हुने बालबालिकाहरूका लागि पनि सोही विधि र रणनीतिहरूको प्रयोग गर्ने गर्दछन् । जब बालबालिकाहरू फरक-फरक भाषिक पृष्ठभूमिबाट विद्यालय आएका हुन्छन्, भाषा शिक्षणमा पहिलो भाषा शिक्षण पद्धति प्रयोग गर्दा (अर्थात नेपालीमा शिक्षण गर्दा) नेपाली मातृभाषी हुने बालबालिकाको तुलनामा अन्य मातृभाषी हुने बालबालिकाहरूका लागि नेपाली भाषा सिकाइ जटिल

हुन्छ । नेपालमा भाषा शिक्षणका विविध अभ्यासहरूबाट प्राप्त अनुभव, छानिएका विद्यालयमा लागू भएको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको अनुभव र अन्य अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू समेतका आधारमा वि.सं. २०७६ मा कक्षा १-३ का लागि आधारभूत तह (कक्षा १-३) को पाठ्यक्रम 'एकीकृत पाठ्यक्रम'को विकास गरियो । यस पाठ्यक्रममा बालबालिकाहरूको पठन सिप विकासका लागि अर्थपूर्ण शब्दहरूको प्रवर्द्धनसँगै पढाइका आधारभूत तत्वहरू समावेश गरिएको छ ।

### राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम

नेपाल सरकारले सन् २०१४ मा अमेरिकी अन्तर्राष्ट्रिय विकास नियोग (युएसएआइडी) को सहयोगमा पाँच वर्षे राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम (राप्राकपका) को सुरुवात गर्‍यो । यो कार्यक्रम सुरुमा नेपालका ७५ जिल्लाहरूमध्ये १६ जिल्लाहरूमा<sup>२</sup> सघन रूपमा कार्यान्वयन गरिएको थियो । विद्यालय क्षेत्र विकास कार्यक्रमअन्तर्गत भविष्यमा क्रमशः सबै जिल्लाहरूमा कार्यक्रम विस्तार गर्ने लक्ष्यअनुरूप थप २२ जिल्लाहरूमा न्यूनतम प्याकेजको माध्यमबाट कार्यक्रम विस्तार गरियो । नेपाल सरकारले सन् २०१४ बाट राप्राकप कार्यक्रम कार्यान्वयनको थालनी गरेको भए तापनि यसले कार्यान्वयनको तयारी र विद्यालय तहमा कार्यान्वयनका लागि दुई वर्षको समय लियो । कार्यक्रमका मुख्य अवयवहरू निम्नानुसार रहेका छन् ।

[Ministry of Education (MOE), 2014]:

१. प्रारम्भिक बाल विकास तथा शिक्षाको सुदृढीकरण
२. शैक्षणिक ढाँचा निर्माण
३. सामग्री विकास, छपाइ र वितरण
४. शिक्षक पेसागत विकास र शैक्षणिक सहयोग
५. निरन्तर मूल्याङ्कन तथा उपचारात्मक सहयोग
६. सामुदायिक विकास तथा सहयोग
७. अनुसन्धान, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन

---

<sup>२</sup> धनकुटा, सप्तरी, पर्सा, भक्तपुर, मनाङ, मुस्ताङ, कास्की, रूपन्देही, दाङ, बाँके, बर्दिया, सुर्खेत, डोल्पा, कैलाली, कञ्चनपुर, र डडेल्धुरा

यी सातओटा कार्यक्रमका अवयवहरूमध्ये, प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास (पहिलो अवयव) का कार्यक्रम अन्तर्गत खासै कार्यकलापहरू राखिएका थिएनन् । प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले पढाइ सामग्री विकासमा सहभागी हुनेहरूका लागि अभिमुखीकरण र तालिम सञ्चालन गरी शैक्षणिक ढाँचा (अवयव २) निर्माणमा आंशिक रूपमा सहयोग पुऱ्याएको थियो । प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले नेपाली भाषा विषयमा कक्षा १-३ का लागि विद्यार्थी सिकाइ सामग्री र शिक्षक सहयोग सामग्रीको विकास र तीनओटा मातृभाषाहरू (राना थारू, अवधि र मैथिली) मा कक्षा १-३ का लागि विद्यार्थी सिकाइ सामग्रीहरूको विकास गर्न प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराएको थियो (RTI, 2020) । पाविकेले राप्राकपकाको स्रोतबाट शैक्षणिक ढाँचा (अवयव २) निर्माण र सामग्री विकास (अवयव ३) प्रक्रियामा नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गरेको थियो भने प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले उक्त सामग्रीहरूको छपाइ गरी कार्यक्रम लागू भएका १६ जिल्लाका सबै विद्यालयहरूमा वितरण गरेको थियो । यी १६ जिल्लाका अतिरिक्त, नेपाल सरकारले विद्यालय क्षेत्र विकास कार्यक्रममार्फत कार्यक्रमको पछिल्लो चौथो र पाँचौ वर्षहरूमा थप २२ जिल्लाअन्तर्गतका विद्यालयहरूमा शिक्षण सिकाइ सामग्री आपूर्तिका लागि बजेटको व्यवस्था गरेको थियो । प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले कक्षा १-३ को एकीकृत पाठ्यक्रम निर्माण र सोबमोजिम नेपाली भाषाको विद्यार्थी कार्यपुस्तक निर्माणका लागि पाविकेलाई सहयोग गरेको थियो । नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूलाई शिक्षणका लागि शिक्षक निर्देशिकाको विकासमा पाविके र प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको सहकार्य रहेको थियो । यस अतिरिक्त, प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमको सहयोगमा पाविकेले अतिरिक्त शिक्षण सामग्री र सन्दर्भ सामग्रीको विकास गर्नुका साथै नयाँ पाठ्य सामग्रीहरूमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उपचारात्मक सहयोगसम्बन्धी सामग्रीहरू (अवयव ५) को समावेश गरेको थियो ।

पढाइको शिक्षणमा सुधार गर्न प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले शिक्षक पेसागत विकास र सहयोग (अवयव ४) सम्बन्धी क्रियाकलापहरू कार्यान्वयनमा पनि प्राविधिक सहयोग प्रदान गर्‍यो । सुरुका वर्षहरूमा शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयले विद्यालयहरूको समूहमा स्रोत शिक्षक (जसलाई "पठन उत्प्रेरक" पनि भनिन्थ्यो) परिचालनका लागि बजेट विनियोजन गरेको थियो । पछि आएर पठन उत्प्रेरक परिचान गर्ने यस अवधारणालाई सरकारले निरन्तरता दिन सकेन, यसको

सङ्घमा प्रारम्भिक कक्षा शिक्षण गर्ने शिक्षकको सुपरिवेक्षण गरी पेसागत सहयोग पुऱ्याउने जिम्मेवारी प्रधानाध्यापकलाई प्रदान गरियो । प्रारम्भिक कक्षामा शिक्षण गर्ने शिक्षकलाई कक्षा शिक्षण सहभागितामूलक र बाल-मैत्री बनाउन सघाउ पुऱ्याउने विभिन्न शैक्षणिक सामग्री तथा विधिहरूमा तालिम प्रदान गर्न प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमले नेपाल सरकारलाई सहयोग प्रदान गर्‱यो । यस तालिम कार्यक्रमले प्राकपका लक्षित १६ जिल्लाहरूका १४,००० भन्दा बढी सङ्ख्यामा प्रारम्भिक कक्षा शिक्षकलाई तालिम प्रदान गर्‱यो (RTI) ।

यी प्रयासहरूका अतिरिक्त, प्राकपकाले सङ्घीय, प्रादेशिक र स्थानीय तहमा प्रारम्भिक कक्षा पढाइसम्बन्धी क्षमता विकासका क्रियाकलापहरू सञ्चालन गरेको थियो । स्थानीय सरकारका प्रतिनिधिहरू तथा कर्मचारीहरूलाई गरिएको अभिमुखीकरण कार्यक्रमले प्राकप कार्यक्रमका उद्देश्यहरूको बुझाइ र प्रारम्भिक कक्षा पढाइसम्बन्धी क्रियाकलापहरूको विद्यालय र समुदायस्तरमा प्रबर्द्धन गर्ने कार्यमा आफ्नो भूमिका पहिचान गर्न सहयोग पुऱ्यायो । यसका अतिरिक्त, प्रादेशिक तथा जिल्लास्तरका पदाधिकारीहरू र सरोकारवालाहरूका लागि क्षमताविकासका थुप्रै कार्यशालाहरू र अध्ययन भ्रमणहरूको आयोजना गरिएको थियो । प्राकपकाले राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम कार्यान्वयनमा टेवा पुऱ्याउन नीति तथा मार्गदर्शनहरूको तर्जुमा र प्रबोधीकरणका लागि सङ्घीय सरकारसँग पनि काम गर्‱यो ।

प्राकपकाले बालबालिकाहरूको सिकाइमा समुदाय तथा अभिभावकको सहभागिता बढाउन दौँतरी शिक्षा तालिम तथा सामाजिक परिचालनका क्रियाकलापहरूमार्फत समुदाय तथा अभिभावकहरूको परिचालन गर्‱यो (अवयव ६) । समुदाय परिचालन कार्यक्रमले विशेष गरी बालबालिकाको सिकाइ अभिवृद्धिमा समुदाय तथा अभिभावकको सहभागिता बृद्धि गर्न सहयोग गर्‱यो । सामाजिक परिचालनका क्रियाकलापहरू सँगसँगै दौँतरी शिक्षा तालिम कार्यक्रमले अभिभावकहरूलाई बालबालिकाहरूको पढाइलाई ध्यान दिएर सुन्नलाई उत्प्रेरित गर्न, बालबालिकाहरूलाई पढाइमा हौसला प्रदान गर्न, बालबालिकाहरूको पढाइका बारेमा जानकारी लिनका लागि बेला बेलामा विद्यालयमा जान र बालबालिकाहरूका लागि घरमा पढ्ने छुट्टै ठाउँ (सिकाइ कुना) को व्यवस्था गर्नमा योगदान पुऱ्यायो । प्राकपकाले अधिकांश समुदाय परिचालनका क्रियाकलापहरू स्थानीय गैरसरकारी संस्थाहरूको परिचालनमार्फत् सञ्चालन गरेको थियो ।

अन्त्यमा प्राकपकाले प्रारम्भिक कक्षा पाठ्यक्रममा पढाइ शिक्षणलाई छुट्याइएको समय, पढाइ शिक्षणमा समाविष्ट भाषिक मुद्दाहरू तथा नेपालको सन्दर्भमा पढाइ अभ्यास प्रबर्द्धनमा मोबाइल फोनको प्रयोगका लागि सम्भाव्यता लगायतका विषयहरूमा अनुसन्धान गरेको थियो (अवयव ७) । कार्यक्रमका प्रभाव मूल्याङ्कनका लागि प्राकपकाले कार्यक्रम लागू भएको र नियन्त्रित समूहमा आधाररेखा, मध्यावधि र अन्तिम मूल्याङ्कनसमेत तीनओटा प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण (EGRA) हरू सञ्चालन गर्‍यो । प्राकपकाले बालबालिकाको सिकाइ सिप वार्षिक रूपमा मापन गर्ने कार्यमा शिक्षक तथा शिक्षा प्रणालीमा सहयोग पुऱ्याउन सुव्यवस्थित, समूहमा सञ्चालन गरिने प्रकारको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण अर्थात् कक्षा कोठामा आधारित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA) पद्धतिको विकास र सञ्चालन गर्न शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (शैगुपके) लाई टेवा पुऱ्यायो ।

## १.५ पढाइ सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको उद्देश्यहरू

माथि उल्लेख भएअनुसार, पाविकेले सन् २०१७ मा पहिलो पटक नेपालको प्रारम्भिक कक्षा पठन सिपको आधारसूचकको विकास गरेको थियो । नेपालमा तत्कालीन समयमा पठन सिपसम्बन्धी पर्याप्त तथ्याङ्क उपलब्ध नभएको परिवेशमा समसामयिक अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास र सिकाइ परीक्षणका उपलब्ध सीमित तथ्याङ्कमा आधारित रहेर सो आधारसूचक निर्माण गरिएको थियो । हालै गरिएको सिकाइ परीक्षणका प्राप्तिहरूले पाठ्यक्रमद्वारा अपेक्षित सक्षमताहरू, उपलब्धि परीक्षणका ताजा तथ्याङ्क, अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू, नेपाली भाषाको प्रकृति र परिवेश, सरकारले अवलम्बन गरेको पठन सिप सुधारका लागि सम्भावित रणनीतिक क्रियाकलापहरू समेतलाई मध्येनजर राखी विद्यमान आधारसूचकलाई परिमार्जन गर्नु पर्ने आवश्यकता आँल्याएका छन् ।

### उद्देश्यहरू

आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको समग्र उद्देश्य नेपालको विद्यमान पठन सिप आधारसूचकलाई परिमार्जन गर्नु रहेको थियो । (यससम्बन्धी विस्तृत जानकारीका लागि अनुसूची क हेर्नुहोला ।) यस प्रक्रियाका विशिष्ट उद्देश्यहरू निम्नअनुसार रहेका छन् :

- सन् २०१७ मा विकास र स्विकृत गरिएको विद्यमान पठन सिपको एकल आधारसूचकको पुनरावलोकन गर्नु ।
- पठन सिप आधारसूचकसम्बन्धी राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय सन्दर्भ सामग्रीहरूको समीक्षा गरी आधारसूचक विकासका आधारहरू तयार गर्नु ।
- पाठकलाई विभिन्न सिपका तहमा वर्गीकरण गर्ने नयाँ पठन सिप आधारसूचकको विकास गर्नु ।
- आधारसूचक विकासका समग्र प्रक्रियालाई अभिलेखीकरण गर्नु ।

### विधि तथा प्रक्रिया

नेपाल सरकारअन्तर्गत रहेको राप्रकपका निर्देशक समितिले शैगुपकेका महानिर्देशकको नेतृत्वमा शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, शैगुपके, पाविके, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, युएसएआईडीको सहयोगमा सञ्चालित प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रोका प्रतिनिधि र विज्ञ परामर्शदातालगायत नौ सदस्यीय कार्यदलको गठन गर्‍यो । उक्त कार्यदलले कार्ययोजनाको निर्माण तथा विद्यमान आधारसूचक दस्तावेजको पुनरावलोकन गरी विभिन्न सक्षमताका तहसहितको आधारसूचक निर्माण गर्‍यो । कार्यदलको नियमित आमन्त्रित सदस्यको रूपमा विज्ञ परामर्शदाताले पठन सिप आधारसूचकसम्बन्धी राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय सन्दर्भ सामग्रीहरूको पुनरावलोकन तथा उपलब्ध राष्ट्रिय तथ्याङ्कहरूको विश्लेषण गरी प्रतिवेदन तयार गरेर प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराएका थिए । विज्ञले आधारसूचक र पठन सिपका विभिन्न तहमा रहेका सिकाहरूको वर्गीकरणअनुसार सक्षमताको तह (Proficiency Level) सम्बन्धमा सिफारिस गर्नुका साथै आधारसूचक परिमार्जन प्रक्रियाको अभिलेखीकरण, पुनरावलोकन र क्रियाकलापहरूबाट हासिल उपलब्धि जस्ता विषयहरू समेटेर अन्तिम प्रतिवेदन तयार गरेको छ । कार्यदलले पाठ्यक्रम र परीक्षणसम्बन्धी विज्ञहरू तथा प्रारम्भिक कक्षामा पढाउने शिक्षकहरूसमेतको सहभागितामा एक कार्यशालाको आयोजना गरी प्रस्तावित सक्षमताका तहहरू, सक्षमताको परिभाषा र व्याख्याको पुनरावलोकन गरी त्यसलाई अन्तिम रूप प्रदान गर्‍यो (सहभागीहरूको सूची अनुसूची ग मा हेर्नुहोला) ।

तत्पश्चात कार्यदलले हरेक सक्षमता तहका लागि सीमाङ्क विन्दु निर्धारणका लागि विषय विज्ञहरू (Subject Matter Experts/SME) को एक समूह निर्माण गर्‍यो

(अनुसूची ख मा हेर्नुहोला) । सो समूहको कार्यशालामा विषय विज्ञहरूले स्तरीकृत विधि र विशिष्ट प्रक्रिया अपनाई सक्षताका विभिन्न तहका लागि सीमाविन्दुहरू (Cut-off points) निर्धारण गर्‍यो । उक्त समूहबाट सिफारिस गरिएको सीमाविन्दुलाई कार्यदल तथा अन्य विज्ञहरूद्वारा पुनरावलोकन गरी अन्तिम रूप दिइयो । यस सिलसिलामा विज्ञ परामर्शदाताले कार्यदलद्वारा आयोजना गरिएको विभिन्न बैठक तथा कार्यक्रमहरूमा सहभागी भई राय सल्लाह प्रदान गरेका थिए । अन्तमा, कार्यदलले आधारसूचक परिमार्जन प्रक्रियाको उपलब्धिको रूपमा परिमार्जित प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचकलाई राप्राकपका निर्देशन समितिमा अनुमोदनका लागि प्रस्तुत गर्‍यो ।

## २. प्रारम्भिक कक्षामा पठन सिप आधारसूचकसम्बन्धी अवधारणा र अभ्यासहरू

### २.१ परिचय

हरेक शैक्षिक कार्यक्रमका निश्चित लक्ष्य र अपेक्षाहरू हुन्छन् । शिक्षा पद्धतिले लक्ष्य हासिल गर्नका लागि पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने तथा सिकाइ उपलब्धिहरू निर्धारण गर्ने गर्दछ । प्रत्येक विद्यार्थीले हरेक सिकाइ उपलब्धिमा शतप्रतिशत सक्षमता हासिल गर्ने कुरा सधैं सम्भव हुँदैन । यद्यपि, विद्यार्थीहरूलाई क्रमशः उच्च तहको उपलब्धि हासिल गर्न प्रोत्साहित गर्न सिकाइ उपलब्धिमा सक्षमताका विभिन्न तहहरू निर्धारण गर्न सकिन्छ । कहिलेकाहीँ सिकाइ उपलब्धिका कथनहरू वास्तविक अपेक्षित उपलब्धि के हो भन्ने कुराको यकिन गर्नमा अपर्याप्त हुन सक्दछन् । उदाहरणका लागि, “कक्षा ३ का विद्यार्थीले कक्षागत पाठलाई उपयुक्त गतिमा शुद्धसँग पढ्ने छन्” भन्ने सिकाइ उपलब्धिलाई हेर्ौं । यसमा विद्यार्थीले यो सिकाइ उपलब्धि हासिल गरे भन्ने कुरा परीक्षण गर्न मुस्किल छ । किनकि, यसले कुन तहको उपलब्धिले पढाइमा “उपयुक्त गति” र “शुद्धतासँग पढ्न सक्ने” हुन्छ भन्ने कुरालाई परिभाषित गरेको छैन । यसलाई थप स्पष्ट पार्न परीक्षणका साधन, परीक्षणको एकाइ र अपेक्षित पठन गति र शुद्धताका तहहरूको पहिचान हुन आवश्यक हुन्छ । उदाहरणका लागि, पठन प्रवाहलाई प्रतिमिनेट शुद्धसँग उच्चारण गरिने शब्दको सङ्ख्या र शुद्धतालाई

उच्चारण गरेका शब्दहरूको शुद्धताको प्रतिशतको रूपमा मापन गर्न सकिन्छ । परीक्षणका साधन र एकाइ निर्धारण गरेपछि उपलब्धि स्तरमा विभिन्न तहहरू र उपलब्धिका उपयुक्त न्यूनतम तहको निर्धारण गर्न सकिन्छ ।

माथि खण्ड १.२ मा उल्लेख भएअनुसार नेपालले आधारभूत तहका तल्लो कक्षाहरूमा करिब सबै बालबालिकहरूको पहुँच पुग्ने अवस्था सिर्जना गरिसकेको छ । उदाहरणका लागि ५ देखि ९ वर्ष उमेरसमूहका बालबालिकाहरूमध्ये ९७.४ प्रतिशत बालबालिकाहरू विद्यालयमा भर्ना भएका छन् (CEHRD, 2020/21) । तथापि, तिनीहरूको सिकाइ उपलब्धि हेर्ने हो भने अधिकांश विद्यार्थीहरूको उपलब्धि शिक्षा प्रणालीले अपेक्षा गरेको स्तरभन्दा निकै नै तल रहेको देखिन्छ (ERO 2017a, 2018, 2020, MOE, 2014, NORC, 2018) । नेपाल सरकारलाई पठन सिप सुधारका लागि शिक्षण सिकाइ प्रक्रियासम्बन्धी ठोस ढाँचा निर्माण गर्न सहयोग गर्नका लागि पढाइको उपयुक्त स्तर निर्धारण गर्नुपर्ने टड्कारो आवश्यकता महसुस गरिएको छ ।

आधारसूचकले गुणस्तरका तह निर्धारण गरी नतिजाको तुलना गर्ने प्रयोजनका लागि सहयोग गर्दछ । पठन सिपको आधारसूचक न्यूनतम स्वीकार्य स्तर हो, जुन निश्चित कक्षाको पठन कार्यको सिकाइ लक्ष्य वा उपलब्धिका आधारमा निर्धारण गरिन्छ र यसको प्रयोग विद्यार्थीको पढाइको उपलब्धिलाई निर्धारित मापदण्ड वा आधारसूचकसँग तुलना गर्न गरिन्छ । पाठ्यक्रमले लक्ष्यहरूको निर्धारण सामान्यतया गुणात्मक रूपमा गर्दछ, जबकि आधारसूचकले लक्ष्यहरूलाई सङ्ख्यात्मक मान दिनुका साथै दक्षताका विभिन्न स्तरहरूको निर्धारण वा लक्ष्य प्राप्तिमा कोसढुङ्गाहरू (Milestones) निर्धारण गर्दछ । त्यसकारण आधारसूचक वा स्तर निर्धारण गर्नु पूर्व शिक्षाकर्मीले सक्षमताका तहहरूको निर्धारण गरी तिनको व्याख्या गर्नु आवश्यक छ । यी सक्षमता तहका व्याख्या मापदण्ड निर्धारणका लागि प्रमुख आधार हुन, जसलाई कहिलेकाहीँ सक्षमता तहका लागि सीमाविन्दु वा न्यूनतम स्वीकार्य मापदण्डको रूपमा पनि लिइन्छ । आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाले परीक्षणमा न्यूनतम प्राप्ताङ्क वा सीमाङ्क स्थापित गर्दछ, जसले हरेक सक्षमता तहको न्यूनतम दक्षतालाई जनाउँदछ (Ferdous et al., 2019, p.7) । तसर्थ, "मापदण्ड वा सीमाविन्दु एक विशेष अङ्क हो, जसले राम्रो उपलब्धि हासिल गर्ने र नगर्ने बिचको भिन्नतालाई छुट्याउने काम गर्दछ" (Norcini, 2003, p. 464) ।

पाठ्यक्रमका लक्ष्यहरू र सिकाइ उपलब्धिहरू आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका आधार हुन् । यी लक्ष्य वा सिकाइ उपलब्धिहरूले सामान्यतया गुणात्मक पक्षको अपेक्षित उपलब्धिलाई जनाउँदछन् । उदाहरणका लागि, “कक्षा ३ का विद्यार्थीले कक्षास्तरका पाठहरू उपयुक्त गतिका साथ शुद्धसँग पढ्न सक्दछन्” भन्ने माथि उल्लेख भएको कथनलाई विचार गर्न सकिन्छ । सुरुमा आधारसूचक निर्धारणका लागि मापनका एकाइहरूको आवश्यकता पर्दछ, जसलाई नापो (Metric) पनि भनिन्छ । नापोले उपलब्धिलाई कसरी मापन गर्ने भन्ने कुराको निर्धारण गर्दछ, जुन पठन प्रवाहका लागि ‘प्रतिमिनेट शुद्ध शब्द उच्चारण’ र शुद्धताका लागि ‘शुद्ध शब्द उच्चारणको प्रतिशत’ हुन सक्दछ । आधारसूचकले सफलताको न्यूनतम विन्दु कसरी हासिल गर्न सकिन्छ भन्ने कुरा बताउँदछ । विभिन्न आधारसूचकलाई सक्षमताका विभिन्न अपेक्षित तहसँग मिलान गर्न सकिन्छ । उपलब्धिको व्याख्या वा तुलनाका लागि थप सूचक आवश्यक पर्दछ । उदाहरणका लागि, पठन प्रवाह (Oral Reading Fluency/ORF) का सवालमा ‘विद्यार्थीले हासिल गर्ने न्यूनतम मापदण्डको प्रतिशत’ सूचक हुन सक्दछ, र ‘प्रतिशत मान (Value)’ लक्ष्य (target) हुन सक्दछ<sup>३</sup> ।

यस खण्डले आधारसूचक निर्धारणका राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूको पुनरावलोकन गर्दछ र सोका लागि स्थापित विधि र प्रक्रियाको बारेमा छलफल गर्दछ । अन्तमा, यो खण्डमा पठन सिपका आधारसूचक निर्माणका लागि अवधारणागत ढाँचाको प्रस्तुतीकरण गरिएको छ, जसलाई सन् २०१७ मा निर्माण भएको नेपालको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचकको परिमार्जन प्रक्रियामा उपयोग गरिएको थियो ।

## २.२ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू

यस खण्डमा अन्तर्राष्ट्रिय सामग्रीहरूको अध्ययन, पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका लागि अपनाइएका प्रक्रियाहरूको अभिलेखीकरण गर्नुका साथै अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा सिकाइ परीक्षणका लागि प्रायजसो प्रयोग गरिएका चरणहरूसमेत समेटिएको छ ।

---

<sup>३</sup> यस दस्तावेजमा लक्ष्यहरू निर्धारण गरिएको छैन तर पछि छुट्टै फलो-अप प्रक्रियाको रूपमा निर्धारण गरिनेछ ।

## PISA, CEFR/PIRLS का लागि आधारसूचक निर्धारणको अभ्यास

PISA ले १५ वर्ष उमेरसमूहका विद्यार्थीहरूको पठन सिप उपलब्धिको मापन गर्दछ, जसमा २५ प्रतिशत अङ्कभार सूचना पहिचान गर्ने (मापन र पुनर्प्राप्ति), ५० प्रतिशत अङ्कभार बोध (एकीकरण र व्याख्या) र २५ प्रतिशत अङ्कभार प्रतिविम्बन र मूल्याङ्कनमा छुट्याइएको हुन्छ । PISA ले प्रश्नपत्र निर्माण, तथ्याङ्क विश्लेषण र तल तालिकामा नं. २.१ मा प्रस्तुत गरिएको अनुसार ७ ओटा सक्षमताका तहहरूको आधारमा नतिजाको प्रस्तुतीकरणका लागि आइटम रेस्पोजन्स सिद्धान्त (Item Response Theory/IRT) को प्रयोग गर्दछ ।

तालिका २.१: PISA का सक्षमताका तहहरू

तह	न्यूनतम स्केल्ड अङ्क (Minimum scaled score)
१b	२६२
१a	३३५
२	४०७
३	४८०
४	५५३
५	६२६
७	६८८

स्रोत: OECD (2019).

PISA प्रारूपले हरेक तहका उपबिधिहरूको वर्णनसमेत गर्दछ । तर उक्त प्रारूप माध्यमिक विद्यालय उमेरका विद्यार्थीका लागि विकास गरिएको हुँदा प्रारम्भिक कक्षाका कम उमेरका बालबालिकाहरूका लागि PISA का सक्षमताका तहहरू र विस्तृतीकरण उपयुक्त नहुन सक्दछन् ।

CEFR, एक भाषा सिकाइको प्रारूप हो यसले मूलतः भाषा सिकाइका चारओटा सिपहरूलाई परिभाषित गर्दछ, जस्तै: प्राप्ति (Reception), उत्पादन (Production), अन्तरक्रिया (Interaction), र मध्यस्थता (Mediation) (Council of Europe, 2001) । CEFR ले छ ओटा विस्तारित सक्षमताका तहहरूसहित भाषा सिकाइ

सक्षमताका तीनओटा वृहत्तर वर्गहरू (Categories) को पहिचान पनि गर्दछ, जसले कक्षागत रूपमा विशेषीकृत मापन नगरे पनि समान्यतया सिकाइको सक्षमताको मूल्याङ्कन गर्दछ । हरेक वृहत्तर तहमा दुईओटा चरणहरू समेटिएका हुन्छन्, जस्तै: आधारभूत (A2 and A1), स्वतन्त्र (B2 and B1) र प्रवीण (C2 and C1) । यो पद्धति कक्षा विशेषका लागि विकास नभएको हुँदा खास कक्षा अर्थात् प्रारम्भिक कक्षाका सिकाइको सक्षमताको मापनका लागि उपयोगी नहुन पनि सक्दछ ।

शैक्षिक उपलब्धि मूल्याङ्कन अन्तर्राष्ट्रिय सङ्गठन (IEA) ले कक्षा ४ का विद्यार्थीहरूको परीक्षणका लागि PIRLS सञ्चालन गर्दछ । PIRLS (IEA, 2016) मा पढाइको उद्देश्य र बोधको प्रक्रियासहित २ ओटा व्यापक विषय क्षेत्र समेटिएका छन् (Mullis & Martin, 2019) । पढाइको उद्देश्यअन्तर्गत साक्षरता अनुभव (५०%) र सूचनाको प्राप्ति र प्रयोग (५०%) गरी २ ओटा सिपहरू समावेश छन् । बोध प्रक्रियामा उल्लेख गरिएको सूचनाको पुर्नप्राप्ति (२०%), सोभै अनुमान लगाउने (३०%) र सूचनाको एकीकरण र प्रस्तुती (५०%) समेत ३ ओटा सिपहरू समावेश छन् । PISA जस्तै PIRLS ले मूल्याङ्कनका साधनको स्तरीकरण (calibration) र परीक्षणको तथ्याङ्क विश्लेषणका लागि IRT विधिको प्रयोग गर्दछ । PIRLS ले तालिका २.२ मा देखाइए जस्तै ४ तहको उपलब्धिस्तर प्रयोगद गरी सक्षमताका विभिन्न तहहरूको पहिचान गर्दछ ।

तालिका २.२: PIRLS का सक्षमता तह

तह	न्यूनतम स्केल्ड अङ्क (Minimum scaled score)
उच्चतम अन्तर्राष्ट्रिय आधारसूचक (Advanced International Benchmark)	६२५
उच्च अन्तर्राष्ट्रिय आधारसूचक (High International Benchmark)	५५०
मध्यम अन्तर्राष्ट्रिय आधारसूचक (Intermediate International Benchmark)	४७५
न्यून अन्तर्राष्ट्रिय आधारसूचक (Low International Benchmark)	४००

स्रोत: Mullis & Martin (2019).

PIRLS ले ५०० लाई मध्य वा औसत अङ्कको रूपमा लिएको छ । PIRLS ले कक्षा ४ का विद्यार्थीहरूका लागि सक्षमता विस्तृतीकरण प्रयोग गरेको हुँदा यी मापदण्डहरू नेपालमा कक्षा ३ का विद्यार्थीहरूका लागि पढाइका मापदण्ड विकास गर्दा उपयुक्त सन्दर्भका रूपमा उपयोग गर्न सकिन्छ ।

### पढाइका लागि विश्वव्यापी सक्षमता प्रारूप (The Global Proficiency Framework (GPF) for reading)

विभिन्न अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरूसँगको सहकार्यमा युनेस्को इन्स्टिच्युट फर स्ट्याटिस्टिक्स (UIS) ले सन् २०२० मा कक्षा १ देखि ९ सम्मका लागि पढाइ र गणित विषयका लागि विश्वव्यापी सक्षमता प्रारूप (GPF) तयार गऱ्यो । GPF मा तालिका २.३ मा प्रस्तुत गरिएजस्तै प्रत्येक कक्षाका लागि ४ ओटा सक्षमताका तहहरू समावेश गरिएका छन् ।

तालिका २.३: GPF का न्यूनतम सक्षमताका तहहरूको परिभाषा

सक्षमता तह	परिभाषा
विश्वव्यापी न्यूनतम सक्षमता आंशिक रूपमा पनि हासिल नभएको	सिकारूहरूमा न्यूनतम आधारभूत ज्ञान र सिपको कमि । परिणाम स्वरूप उनीहरूले सामान्यतया कक्षागत रूपमा निर्धारित आधारभूत कार्यहरू सम्पादन गर्न सक्दैनन् ।
विश्वव्यापी न्यूनतम सक्षमता आंशिक रूपमा हासिल	सिकारूहरूमा सीमित ज्ञान र सिपहरू हुन्छन् । परिणाम स्वरूप उनीहरूले कक्षागत रूपमा निर्धारित आधारभूत कार्यहरू आंशिक रूपमा सम्पादन गर्न सक्दछन् ।
विश्वव्यापी न्यूनतम सक्षमता हासिल	सिकारूहरूमा पर्याप्त ज्ञान र सिपहरूको विकास भएको हुन्छ । परिणाम स्वरूप उनीहरूले कक्षागत रूपमा निर्धारित अधिकांश आधारभूत कार्यहरू सम्पादन गर्न सक्दछन् ।
विश्वव्यापी न्यूनतम सक्षमताभन्दा उच्च सक्षमताहासिल	सिकारूहरूमा उच्च तहको ज्ञान र सिप विकास भएको हुन्छ । परिणाम स्वरूप उनीहरूले कक्षागत रूपमा निर्धारित जटिल कामहरू सम्पादन गर्न सक्दछन् ।

स्रोत: UIS -2020., p. 4.

GPF ले पढाइका ३ ओटा क्षेत्रहरू (पठन उपसिपहरूका रूपमा पनि चिनिन्छन्) मा पर्याप्त सङ्ख्या र कक्षागत विविधता सहितका क्षमताहरू (constructs) को आधारमा सक्षमताको विकास गर्न सिफारिस गर्दछ । पढाइका ३ ओटा क्षेत्रहरू र ती क्षेत्रहरूसँग सम्बन्धित क्षमताहरू (constructs) देहायबमोजिम प्रस्तुत गरिएका छन् ।

- मौखिक र साङ्केतिक भाषाको बोध: शब्दको तहमा, वाक्य वा पाठको तहमा सूचनाको पुनः स्मरण गर्नु र उक्त सूचनालाई वाक्य र पाठको तहमा अभिव्यक्त गर्नु ।
- विसङ्केतन: सटीकता र शुद्धता (Precision and accuracy)
- पठन बोध: सूचनाको पुनः स्मरण, अभिव्यक्ति र प्रतिविम्बन

GPF ले कक्षागत विस्तृतीकरणले प्रारम्भिक कक्षालाई समेट्ने भएकोले कार्यदलले पढाइका लागि कक्षा १-३ का विभिन्न क्षेत्र र सिपहरूको आधारमा हरेक सक्षमताका तहका लागि विस्तृतीकरण तयार गर्न GPF द्वारा परिभाषित सक्षमताहरूलाई एउटा महत्त्वपूर्ण आधारको रूपमा लियो ।

### **प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रममा आधारसूचक निर्धारणका अभ्यासहरू**

प्रारम्भिक कक्षा पढाइसम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासको पुनरावलोकन, प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण र प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचक जस्ता स्रोत सामग्रीहरू नेपालमा पठन सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका लागि उपयोगी सन्दर्भ सामग्रीहरू हुन् । यस दस्तावेजको पहिलो खण्डमा उल्लेख भएअनुसार संसारभर कार्यान्वयनमा रहेका प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रमहरूले ध्वनि सचेतीकरण (Phonological awareness), ध्वनि शास्त्र र लेख्यवर्ण सचेतीकरण (Phonics and orthography), शब्दभण्डार (Vocabulary) पठन प्रवाह (Reading Fluency) र बोध (Comprehension) जस्ता पढाइका अधिकांश तत्त्वहरू समेटेका छन् । यस अतिरिक्त, हिज्जेलाई पढाइको छुट्टै तत्त्वको रूपमा समावेश गर्ने प्रचलन पनि रहेको पाइन्छ । यी क्षेत्रहरूभित्र, अनुसन्धानकर्ताहरूले थुप्रै उपकार्यहरूको पहिचान गरेका छन्, जस्तै: छापाको अवधारणा, सुरु र अन्त्यको (onset/rime) ध्वनिको पहिचान, ध्वनि विभेदीकरण (phoneme segmentation), वर्ण-ध्वनि पहिचान

(letter–sound identification), शब्दांश पहिचान (syllable identification), शब्द पठन (word reading), निरर्थक शब्दको पढाइ (non–word reading), श्रुतिलेखन (dictation), पठन बोध (reading comprehension), श्रुति बोध (listening comprehension) र पजल/शब्दजाल (maze/cloze) विधि (Gove & Wetterberg, 2011, Sitabkhan & DeStefano, 2014) । बालबालिकाहरूको एक्ला-एकलै गरिने परीक्षणले यी उपकार्यहरूमा समेटिएका सबै सिपहरू मापन गर्न सक्दछ, जबकि समूहमा आधारित परीक्षणहरू ध्वनि पहिचान र पठन प्रवाह (ORF) बाहेकमा सिपहरूका लागि मात्र उपयुक्त छन् । विभिन्न देशहरूमा प्रयोग गरिएका प्रारम्भिक कक्षा पढाइका प्रारूपहरूमा सामान्यतया यी सबै वा धेरैजसो उपकार्यहरूसँग सम्बन्धित सिपहरू समावेश गरिएको पाइन्छ । यद्यपि भाषाको प्रकृति र लेख्य संरचना (Orthographic) अनुसारका भाषा-विशेष सिपहरूलाई यसले समेट्न नसक्ने हुनसक्छ । त्यसैले परिवेशअनुकूल नयाँ उपकार्यहरूलाई ध्यानपूर्वक परिभाषित गर्न आवश्यक छ ।

सक्षमताका मापदण्डको सन्दर्भमा धेरैजसो देशहरूले दक्षताका चार तहहरू प्रयोग गरिरहेका थिए, तर ती तहहरूका लागि दिइएको नाम वा सङ्केत फरक-फरक थिए । सक्षमताका प्रत्येक तहका लागि सीमाङ्कहरू (Cut–off Scores) मा देश-विशेष र/वा भाषा-विशेष भिन्नताहरू देखिएका छन् ।

पढाइका उपसिपहरू बिचको पूरकताको कारणले गर्दा, चारभन्दा बढी उपसिपहरूमा आधारसूचकहरू निर्धारण नगरिने प्रवृत्तिको सुरुवात भएको साहित्यहरूको अध्ययनबाट देखिन्छ । उदाहरणका लागि बोध र पठन प्रवाहलाई प्रारम्भिक कक्षामा महत्त्वपूर्ण पठन सिपको रूपमा लिइन्छ, त्यसैले यिनीहरूलाई प्रायः प्रारम्भिक कक्षा पठन सिपको आधारसूचकमा समावेश गरिन्छ ।

सन् २०१८ मा भारतले कक्षा ३ का लागि विभिन्न ५ ओटा भाषाहरू का लागि प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचक लागू गर्‍यो । त्यसमध्ये केही भाषाहरू नेपाली भाषासँग मिल्दोजुल्दो भएकाले कार्यदललाई उपयोगी सन्दर्भ प्रदान गर्‍यो । तल

दिइएको तालिका २.४ ले ती भारतीय भाषाहरूमा कुशल पाठकका लागि पठन सिप आधारसूचक प्रस्तुत गरेको छ ।

तालिका २.४: भारतमा कक्षा ३ का लागि पठन प्रवाह (ORF) आधारसूचक

भाषा	कुशल पाठकका लागि आधारसूचक: पठन प्रवाह (ORF in CWPM)
हिन्दी	३५
मराठी	४०
कन्नाडा	३५
ओरिया	३०
अङ्ग्रेजी	३०

स्रोत: RTI & Pratham Education Foundation (2018).

### प्रारम्भिक कक्षा पढाइसम्बन्धी आधारसूचकका केही अन्तर्राष्ट्रिय उदाहरणहरू

हालका वर्षहरूमा धेरै मुलुकहरू PIRLS पढाइ परीक्षणमा सहभागी हुने गरेका छन् । उदाहरणका लागि, सन् २००९ अर्थात् पहिलो वर्षमा ३५ मुलुकहरू सहभागी भए भने सन् २०१६ को चौथो चक्रमा ६९ मुलुकहरूले सहभागिता जनाए । PIRLS परीक्षणमा पाठसम्बन्धी विषयगत (open-ended) र वस्तुगत (multiple-choice) प्रश्नावली सहितको पठन अनुच्छेद समेटिएका हुन्छन्, तर यसले पठन प्रवाहको मापन गर्दैन । UIS ले सन् २०१६ को PIRLS मा सहभागी भएका मुलुकहरूको विभिन्न सक्षमताका तहहरूको नतिजाको सारांश तयार गऱ्यो, जसमा ९६ प्रतिशत मुलुकहरूले न्यून आधारसूचक (४००), ८२ प्रतिशत मुलुकहरूले मध्यम आधारसूचक (४७५), ४२ प्रतिशत मुलुकहरूले उच्च आधारसूचक (५५०) र ९० प्रतिशत मुलुकहरूले उच्चतम तहको आधारसूचक (६२५) तहको नतिजा हासिल गरेको अवस्था पाइयो (IEA, 2017; माथि तालिका नं. २.२ मा पनि हेर्न सकिन्छ ।) ।

यसका अतिरिक्त, धेरै शिक्षा प्रणालीहरूले प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण (EGRA) हरू सञ्चालन गरेका छन् । खासमा प्रारम्भिक साक्षरता कार्यक्रमका निम्ति पठन

बोध र पठन प्रवाहको मापन गर्ने विद्यमान साधनहरूमा भएको कमीलाई सम्बोधन गर्न यो परीक्षणका साधनको विकास गरिएको थियो (Gove & Wetterberg, 2011) । केही शिक्षा प्रणालीहरूले खास गरी कक्षा १ का सिकारूहरूका लागि वर्ण-ध्वनि पहिचान उपकार्य समावेश गरेका छन् भने केहीले परीक्षणमा भाषा-विशेषका थप उपकार्यहरू समावेश गरेका छन् । तापनि, प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण वा त्यस्तै प्रकारका अन्य परीक्षणहरू सञ्चालन गरिरहेका अधिकांश शिक्षा प्रणालीहरूले पठन बोध र पठन प्रवाह जस्ता २ ओटा पढाइका सिपहरू प्रयोग गरी आधारसूचक निर्धारण गरेका छन् ।

२० ओटा मुलुकका ३९ ओटा भाषामा निर्धारण गरिएको पठन प्रवाहको आधारसूचक र कक्षा २ र ३ का विद्यार्थीहरूमध्ये यी आधारसूचक हासिल गर्ने विद्यार्थी प्रतिशतको समीक्षाले करिब ८० प्रतिशत मुलुकहरूले पठन प्रवाहका लागि ३०-५० शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (CWPM), करिब १२ प्रतिशत मुलुकहरूले ५० शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (CWPM) र बाँकी करिब ८ प्रतिशत मुलुकहरूले ३० भन्दा कम शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (CWPM) आधारसूचक निर्धारण गरेको देखायो (RTI, 2017) । यो समीक्षाले आफ्ना मुलुकहरूले निर्धारण गरेको आधारसूचक पूरा गर्ने विद्यार्थीहरूको प्रतिशत १ प्रतिशतदेखि ५५ प्रतिशतसम्म रहेको पनि पहिचान गरेको छ, तर विश्लेषण गरिएका सबै मुलुकहरूमा औसत प्रतिशत २० भन्दा कम थियो ।

पढाइको परीक्षण गर्न प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण (EGRA) प्रयोग गरेका लगभग सबै शिक्षा प्रणालीहरूले पठन प्रवाह (ORF) र बोध दुवैका लागि आधारसूचकहरू निर्धारण गरेका छन् । तिनीहरूमध्ये केहीले विसङ्केतन सिपहरू पनि परीक्षण गर्दछन् (उदाहरणका लागि, निरर्थक शब्द पढाइ); र केही प्रणालीहरूले वर्ण-ध्वनि पहिचान सिपहरू पनि समावेश गरेका छन् ।

प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण (EGRA) सम्बन्धित आधारसूचकहरूमा प्रयोग गरिएका सक्षमताका तहहरूको सङ्ख्याको सन्दर्भमा, तालिका नं २.५ मा दिइएअनुसार सामान्यतया २ देखि ४ सम्मका हुन्छन् ।

तालिका २.५: साक्षरता आधारसूचकहरूमा प्रयोग गरिएका सक्षमताका तहहरूको विश्वव्यापी उदाहरणहरू

२ तह	३ तह	४ तह
उदाहरण १: <ul style="list-style-type: none"> <li>● मापदण्ड हासिल गर्ने</li> <li>● मापदण्ड हासिल नगर्ने</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● मापदण्ड हासिल नगर्ने</li> <li>● मापदण्ड हासिल गर्ने</li> <li>● मापदण्डभन्दा बढी हासिल गर्ने</li> </ul>	उदाहरण १: <ul style="list-style-type: none"> <li>● सन्तोषजनक नरहेको</li> <li>● सन्तोषजनक</li> <li>● राम्रो</li> <li>● उत्कृष्ट</li> </ul>
उदाहरण २: <ul style="list-style-type: none"> <li>● हासिल गरेको</li> <li>● हासिल नगरेको</li> </ul>		उदाहरण २: <ul style="list-style-type: none"> <li>● पूर्व आधारभूत</li> <li>● आधारभूत</li> <li>● प्रवीण</li> <li>● उच्च</li> </ul>
उदाहरण ३: <ul style="list-style-type: none"> <li>● उत्तीर्ण</li> <li>● अनुत्तीर्ण</li> </ul>		उदाहरण ३: <ul style="list-style-type: none"> <li>● न्यूनतम सक्षमताभन्दा धेरै कम</li> <li>● न्यूनतम सक्षमताभन्दा कम</li> <li>● न्यूनतम सक्षमता हासिल</li> <li>● न्यूनतम सक्षमताभन्दा बढी हासिल</li> </ul>

अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूको समीक्षाले कक्षा १ देखि ३ सम्म प्रत्येक कक्षाका लागि अलग-अलग आधारसूचक निर्धारण गर्ने र अन्यले कक्षा २ वा ३ का लागि एकल आधारसूचक निर्धारण गरेको उदाहरणहरू पहिचान गरेको छ । GPF को नीति आबद्धताका मार्गदर्शन (policy linking guidance) ले सिफारिस गरेअनुसार सामान्यतया कक्षागत स्तरीकृत पढाइका अनुच्छेदहरू प्रयोग गरेर फरक-फरक कक्षाहरूका लागि छुट्टाछुट्टै आधारसूचकहरू निर्धारण गर्ने अभ्यास गर्न सकिन्छ (Ferdous et al., 2019) ।

### संयुक्त प्राप्ताङ्क (The composite score)

परीक्षणका नतिजाको विश्लेषकहरूले या त धेरै उपकार्यहरूबाट अलग-अलग प्राप्ताङ्कहरू वर्णन गर्दछन् वा तिनीहरूलाई एकल प्राप्ताङ्क गणना गरेर संयोजन गर्दछन् । नतिजा विश्लेषणको दोस्रो तरिकाबाट निकालिएको अङ्कलाई सामान्यतया संयुक्त प्राप्ताङ्क भनिन्छ । कुनै भाषामा विद्यार्थीहरूको पढाइ, लेखाइ, बोलाइ र सुनाइ सिपहरू परीक्षण गरी भाषाको समग्र सक्षमता हेर्न केही सरोकारवालाहरूले

प्रत्येक सिपका लागि छुट्टाछुट्टै प्राप्ताङ्क वा अलग-अलग उपकार्यहरूले प्रतिनिधित्व गर्ने सिप वा दक्षता हेर्न रूचाउँछन् भने अन्यले सबै प्राप्ताङ्कहरूलाई एकसाथ जोडेर समग्र प्राप्ताङ्क हेर्न रूचाउन सक्छन् । यस अभ्यासको लागि समीक्षा गरिएका अधिकांश परीक्षण प्रणालीहरूले विषय-विशेषको संयुक्त प्राप्ताङ्क गणना गर्न रूचाएको देखाएका छन् । यसका लागि धेरै शिक्षा प्रणालीहरूले शास्त्रीय परीक्षण सिद्धान्त प्रयोग गरिरहेका थिए, जसले प्रारम्भिक प्राप्ताङ्कको औसत (सामान्यतया प्रतिशतमा) लाई परीक्षणको समग्र प्राप्ताङ्कको रूपमा स्वीकार्दछ । तर कतिपयले संयुक्त प्राप्ताङ्कको रूपमा स्तरीकृत प्राप्ताङ्कलाई प्रयोग गरिरहेको अवस्था थियो । धेरै जसो अन्तर्राष्ट्रिय टूला स्तरका परीक्षणहरू (जस्तै, PISA, TIMSS, PIRLS); नेपालमा राष्ट्रियस्तरका बृहत् स्तरका सिकाइ परीक्षणहरू (जस्तै, विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण [NASA]); सामान्य सक्षमता परीक्षणहरू, जस्तै: विदेशी भाषाको रूपमा अङ्ग्रेजीको परीक्षण (TOEFL) र अन्तर्राष्ट्रिय अङ्ग्रेजी भाषा परीक्षण प्रणाली (IELTS); कलेज प्रवेश परीक्षाहरू, जस्तै: स्नातक अभिलेख परीक्षा (Graduate Record Examination/GRE) र स्नातक व्यवस्थापन प्रवेश परीक्षा (GMAT); र केही सार्वजनिक परीक्षाहरूले प्रश्नपत्र निर्माण र विद्यार्थीहरूको लागि स्तरीकृत प्राप्ताङ्कको गणनाका लागि IRT प्रयोग गरी संयुक्त प्राप्ताङ्कको प्रयोग गर्दछन् ।

प्रारम्भिक कक्षा पढाइका विभिन्न परीक्षणहरूको सन्दर्भमा संयुक्त प्राप्ताङ्क गणना गर्ने कुरा उपयुक्त हुन नसक्ने मान्यता धेरैको रहेको छ । त्यसैले धेरैजसो अन्तर्राष्ट्रिय परीक्षणहरूले फरक-फरक दक्षता वा उपसिपहरू, जस्तै वर्ण-ध्वनि पहिचान, विसङ्केतन, पठनप्रवाह, र बोधलाई फरक-फरक रूपमा प्रस्तुत गर्दछन्, जसले फरक-फरक उपकार्यहरूको फरक-फरक दक्षताहरूलाई मापन गर्दछन् । यद्यपि, केही अवस्थामा, विश्लेषकहरूले पढाइको लागि मात्र संयुक्त प्राप्ताङ्क गणना गर्ने गरेका छन्, जुन एक स्तरीकृत वा आधारसूचक प्राप्ताङ्क हो ।

### २.३ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणमा नेपालको अभ्यास

नेपालले पठन सिपको आधारसूचक निर्धारण गर्न तीन भिन्न अभ्यासहरू प्रयोग गरेको छ । सन् २०१७ मा स्वीकृत भएको प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक, सन् २०१८ को NASA र सन् २०२० को पढाइ तथा गणितीय सिपसम्बन्धी राष्ट्रिय परीक्षण (NARN) मा प्रयोग गरिएका आधारसूचकहरू रहेका थिए । तलका उपखण्डहरूमा प्रत्येक अभ्यासलाई विस्तारित रूपमा वर्णन गरिएको छ ।

## NASA मा सक्षमताका तहहरू

तालिका २.६ मा देखाइएअनुसार शैगुपकेले सन् २०१७ मा कक्षा ८ को NASA र सन् २०१८ मा कक्षा ५ को NASA सञ्चालन गरेको थियो । यसमा कक्षा ५ को NASA मा चार र कक्षा ८ को NASA मा छओटा सक्षमताका तहहरू रहेका थिए । नेपाली भाषाको अतिरिक्त, शैगुपकेले कक्षा ५ मा गणितका लागि चारओटा र कक्षा ८ मा गणित र विज्ञान प्रत्येकका लागि छओटा सक्षमताका तहहरू परिभाषित गरेको थियो (तालिकामा देखाइएको छैन) । सन् २०१७ देखि शैगुपकेले NASA को लागि प्रश्नपत्र निर्माण र स्तरीकरण (calibration) र नतिजा विश्लेषणका लागि IRT मोडलिङ प्रयोग गर्दै आएको (ERO, 2018, 2019) हुनाले यसमा स्तरीकृत अङ्कमा नतिजा निकालिन्छ ।

तालिका २.६: नेपाली भाषामा सन् २०१७ मा कक्षा ८ को NASA र सन् २०१८ मा कक्षा ५ को NASA का लागि निर्धारित सक्षमता तहहरू ।

कक्षा	सक्षमता तह	आधारसूचक निर्धारण गरिएको अङ्क
५	तह ४ (उच्च)	५४८ र सोभन्दा माथि
	तह ३ (प्रवीण)	४९७ - ५४८
	तह २ (आधारभूत)	४४६-४९७
	तह १ (पूर्व-आधारभूत)	४४६ भन्दा कम
८	तह ६ (उच्च)	६०५ भन्दा माथि
	तह ५ (प्रवीण ३)	५४९ - ६०५
	तह ४ (प्रवीण २)	४९४ - ५४९
	तह ३ (प्रवीण १)	४३८ - ४९४
	तह २ (आधारभूत)	३८३ - ४३८
	तह १ (पूर्व-आधारभूत)	३८३ भन्दा कम

स्रोत: शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (2019, 2020) बाट लिइएको।

NASA समूहमा सञ्चालन गरिने परीक्षण भएकोले यसले पढाइ र लेखाइ सिपहरू समेट्छ, तर यसले पठन प्रवाहको मापन गर्दैन ।

## NARN मा सक्षमताको परिभाषा

शैगुपकेले सन् २०२० मा कक्षा ३ को अन्तमा NARN सञ्चालन गर्‍यो । यसले नतिजा विश्लेषणका लागि शास्त्रीय परीक्षण सिद्धान्त प्रयोग गर्‍यो । पठन सिप परीक्षणमा समूह मूल्याङ्कनका लागि पाँचओटा पठन उपकार्यहरू समावेश गरिएका थिए, जसमा वाक्य पढाइ, श्रुतिबोध, पठनबोध, शब्दभण्डार, र श्रुतिलेखन रहेका थिए भने व्यक्तिगत परीक्षणका लागि तीनओटा उपकार्यहरू: निरर्थक शब्द पठन, पठन प्रवाह र पठन बोध समावेश गरिएका थिए ।

प्रतिवेदनको प्रयोजनका लागि, शैगुपकेले विद्यार्थीहरूको पठन सिपमा भएको उपलब्धिका आधारमा कक्षा ३ का पाठकहरूलाई निम्न चार वर्गमा परिभाषित गरेको छ (ERO, 2020, p. 29):

- पढ्न नसक्ने पाठक (Non-readers): एक मिनेटमा एक शब्द पनि शुद्धसँग पढ्न नसक्ने विद्यार्थीहरू
- प्रारम्भिक पाठकहरू (Initial readers): एक मिनेटमा १ देखि १५ शब्दहरू शुद्धसँग पढ्न सक्ने विद्यार्थीहरू
- उदीयमान पाठकहरू (Emergent readers): एक मिनेटमा १६ देखि ४४ शब्दहरू शुद्धसँग पढ्न सक्ने विद्यार्थीहरू
- कुशल पाठकहरू (Fluent readers): एक मिनेटमा ४५ भन्दा बढी शब्दहरू शुद्धसँग पढ्न सक्ने विद्यार्थीहरू

## प्रारम्भिक कक्षा पढाइका लागि आधारसूचक निर्धारण

खण्ड १.४ मा व्याख्या गरिएअनुसार, EGRP ले नेपाल सरकारलाई EGRA र CB-EGRA समेत दुई प्रकारका परीक्षणहरू सञ्चालन गर्न सहयोग गर्‍यो । सारांशमा, EGRA एक व्यक्तिगत वा एक-एक जना विद्यार्थीहरूमा गरिने परीक्षण हो । यसलाई उपयुक्त रूपमा सञ्चालन गर्न सावधानीपूर्वक प्रशिक्षण र अभ्यास आवश्यक पर्ने भएकोले उक्त परीक्षण EGRP प्रशिक्षित तथ्याङ्क सङ्कलकहरूद्वारा सञ्चालन गरिएको थियो । CB-EGRA समूहमा गरिने परीक्षण हो, जुन EGRP को सहयोगमा शैगुपकेको नेतृत्वमा सफलतापूर्वक सम्पन्न भएको थियो । दुवै

परीक्षणका लागि EGRP कार्यक्रम लागू भएका जिल्लाका विद्यालयहरू नमूना (sample) को रूपमा लिइएका थिए । तालिका २७ मा यी दुई परीक्षणका उपकार्यहरूको तुलना गरिएको छ ।

तालिका २७: EGRA र CB-EGRA मा मापन गरिएका उपकार्यहरू

क्षेत्रहरू	उपकार्यहरू	
	EGRA	CB-EGRA
वर्णको ज्ञान	वर्ण-ध्वनि ज्ञान	वर्ण पहिचान
मात्राको ज्ञान	मात्राको ज्ञान	—
ध्वनि विज्ञान/वर्णको सिद्धान्त	निरर्थक शब्दको विसङ्केतन	प्रचलित शब्दहरू
पठन प्रवाह (Fluency)	अनुच्छेदको सस्वर पढाइ (Oral passage reading)	—
पठन बोध	पाठको मौखिक पुनः स्मरण (Oral recall)	पठन बोध
श्रुति बोध	पाठको मौखिक पुनः स्मरण (Oral recall)	श्रुति बोध
शब्दभण्डार	—	शब्दभण्डार
लेखाइ	—	श्रुति लेखन

स्रोत: शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (2017a, 2017b) र NORC (2018) बाट लिइएको ।

CB-EGRA का नतिजाहरू प्रतिशतमा प्रस्तुत गरिएका थिए, जबकि EGRA का नतिजाहरूमा बोधलाई सही उत्तरको सङ्ख्या र पठन प्रवाहलाई प्रतिमिनेट शुद्ध शब्दको उच्चारण सङ्ख्याका आधारमा प्रस्तुत गरिएका थिए । सुरुमा, न त परीक्षणले न त आधारसूचकले कुनै सक्षमताका तह परिभाषित गरेका थिए ।

### प्रारम्भिक कक्षा आधारसूचक, सन् २०१७

पाविकेले सन् २०१७ स्वीकृत प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचक (खण्ड १.१ र १.५) निर्धारणमा प्रमुख भूमिका निर्वाह गरेको थियो, जसले कक्षा १-३ का लागि दुईओटा

पढाइका तत्त्वहरू (पठन प्रवाह र पठन बोध) मा समान आधारसूचक सुभावा गरेको थियो । यसलाई तालिका २.८ मा प्रस्तुत गरिएको छ ।

तालिका २.८: नेपाली भाषाका लागि प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक (सन् २०१७ मा स्वीकृत)

क्षेत्रहरू	एकाइ	कक्षा १	कक्षा २	कक्षा ३
पठन प्रवाह (Oral reading fluency/ORF)	शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (Correct words per minute/CWPM)	४५	४५	४५
बोध (Comprehension)	बोध प्रश्नहरूको सही उत्तरको प्रतिशत (Percentage of comprehension questions answered correctly)	८०%	८०%	८०%

स्रोत: पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (सन् २०१७) बाट लिइएको

## २.४ आधारसूचक निर्धारणका विधि र प्रक्रिया

यस उपखण्डले कार्यदललाई उपलब्ध विधिहरूको सिंहावलोकन गराई कक्षा-विशेष आधारसूचकहरू कसरी निर्धारण गर्ने भन्ने छलफल गरेको छ । यसमा भाषाको प्रकृति र संरचना तथा पाठ्यक्रमद्वारा अपेक्षित सक्षमताहरूसँगको आबद्धता सुनिश्चित गर्न सबै आधारसूचकहरूको समीक्षा गरिएको छ । यसका साथै नेपालमा प्रारम्भिक कक्षा पढाइ उपलब्धि परीक्षणका विद्यमान नतिजाहरूसँग आधारसूचकलाई अभै राम्रोसँग आबद्ध गरिएको छ ।

### आधारसूचक निर्धारणका विधिको सिंहावलोकन

आधारसूचक निर्धारण भनेको एउटा परीक्षणको नतिजामा एउटा विन्दु निर्धारण गर्ने एक प्रक्रिया हो, जसले विद्यार्थीहरूलाई दिइएको सिपमा कुशल र गैर-कुशल वर्गमा छुट्याउँछ । सामान्यतया सीमाविन्दुका रूपमा चिनिने उक्त विन्दु निश्चित तहको उपलब्धि हासिल गर्न आवश्यक सक्षमताको न्यूनतम तहसँग सम्बन्धित अङ्क निर्धारणद्वारा तय गरिन्छ । निर्धारण गरिने सीमाविन्दुको सङ्ख्या परिभाषित गरिएको विद्यार्थी सक्षमता तहको सङ्ख्यामा निर्भर गर्दछ । यदि दुईओटा सक्षमता तहहरू

छन् (माथिको तालिका २.५ मा उदाहरणहरू हेर्नुहोस्) भने, त्यस अवस्थामा एक मात्र सीमाविन्दु हुनेछ । त्यसैगरी, यदि चारओटा सक्षमताका तहहरू छन् भने, त्यस अवस्थामा तीनओटा सीमाविन्दुहरू रहनेछन् ।

आधारसूचक निर्धारणमा थुप्रै संज्ञानात्मक तथा वस्तुगत र सामाजिक तथा विषयगत निर्णयहरू समावेश हुनुका साथै केही प्राविधिक र विश्लेषणात्मक प्रक्रियाहरू समावेश हुन्छन् । उदाहरणका लागि, प्रत्येक सिपमा उपलब्धि विस्तृतीकरणहरू हुने भए तापनि यी विस्तृतीकरणहरूले अङ्क निर्धारण गर्नका लागि केही मार्गदर्शन प्रदान गर्नेछन् तर आफैँ अङ्क भने पहिचान गर्दैनन् ।

आधारसूचकहरू निर्धारण गर्ने विभिन्न विधिहरूलाई सापेक्ष र निरपेक्ष गरी दुई समूहमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । सापेक्ष आधारसूचक निर्धारण विधिहरू मानक-सान्दर्भिक (norm-referenced) परीक्षणहरूका लागि उपयोगी हुन्छन् भने निरपेक्ष विधिहरू आधार-सान्दर्भिक (criterion-referenced) परीक्षणहरूका लागि उपयोगी हुन्छन् । मानक-सान्दर्भिक परीक्षणहरूले अन्य परीक्षार्थीहरूको उपलब्धिको तुलनामा सिकारूको उपलब्धि मापन गर्दछ, जबकि आधार-सान्दर्भिक परीक्षणहरूले निर्धारित पाठ्यक्रमको तुलनामा सिकारूको उपलब्धि मापन गर्दछ । आधार-सान्दर्भिक परीक्षणको प्रयोग सामान्यतया परीक्षार्थीहरूले पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका पाठ्यवस्तु कतिको राम्रोसँग सिकेका छन् भन्ने निर्धारण गर्नमा गरिन्छ ।

त्यसैगरी, केही विधिहरू परीक्षा-केन्द्रित हुन्छन् भने केही विधि परीक्षार्थी-केन्द्रित हुन्छन्<sup>४</sup> उदाहरणका लागि, Angoff, परिमार्जित Angoff, Ebel, Bookmark, Cohen, Direct Consensus (Zieky & Perie, 2006), र Item-Descriptor Matching (ID मिलान) जस्ता विधिहरू आधार-सान्दर्भिक अर्थात् परीक्षा-केन्द्रित विधिहरू हुन् (Ferrara et al., 2020) ।

---

<sup>४</sup> परीक्षा-केन्द्रित विधिहरूमा निश्चित स्तरको सिप भएका शिक्षार्थीहरूले (जस्तै प्रवीण र गैर-प्रवीण बिचको सीमा रेखामा रहेका सिकारूहरू) दिइएको प्रश्नमा कसरी सम्पादन गर्नेछन् भन्ने कुराको मूल्याङ्कन समावेश गर्दछ । परीक्षार्थी-केन्द्रित विधिहरूमा गैर-परीक्षण तत्त्वहरूमा आधारित भएर परीक्षार्थीहरूको वारेमा निर्णय गर्ने कुरा समावेश हुन्छ- अर्थात्, तिनीहरूको वास्तविक परीक्षण अङ्कहरू थाहा नपाइकन- तिनीहरू निश्चित श्रेणीमा पर्छन् कि पर्दैनन् भनेर निर्धारण गर्नु, र त्यसपछि तिनीहरूको परीक्षण अङ्कहरू प्रयोग गरेर सक्षमताका लागि सीमाङ्कन अङ्कहरू स्थापना गर्नु ।

यसको विपरित, Borderline Regression, Borderline Groups, Contrasting Groups, and Hofstee विधिहरू परीक्षार्थी-केन्द्रित विधिहरू हुन् । यद्यपि, कुनै पनि विधि पूर्ण रूपमा वस्तुपरक र पूर्ण छैनन्; प्रत्येक विधिमा कैनन विवेकपूर्ण कार्यहरू संलग्न हुन्छन् । तसर्थ, आधारसूचक निर्धारण कार्यमा विज्ञान र कलाको सन्तुलित उपयोग निहित रहन्छ (Norcini, 2003, Zieky & Perie, 2006) ।

### आधारसूचक निर्धारणका प्रक्रिया

पठन सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका चरणहरू निम्नानुसार छन् (Norcini, 2003; Zieky & Perie, 2006):

१. आधारसूचक निर्धारणका लागि सिपहरूमा सहमति गर्नु: माथि उल्लेख गरिएअनुसार, प्रारम्भिक कक्षा पढाइले विभिन्न सिपहरू समेट्दछ, जस्तै पठन प्रवाह, पठन बोध र विसङ्केतन । आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियामा संलग्न विशेषज्ञहरू र अधिकारीहरूले आधारसूचक निर्धारण गरिने सिप (हरू) छनोट गर्दा धेरै तत्त्वहरूमा विचार पुन्याउनु पर्दछ, जस्तै देशको प्रारम्भिक कक्षा पढाइका सिकाइ लक्ष्यहरूसँग सम्बद्धता, प्रयोग गरिने सिपहरूको सङ्ख्या र प्रकारमा जटिलता, सिकारूहरूबिच हुने विभिन्न सिपका तहहरू परीक्षण गर्ने साधनको सम्पेदनशिलता र वर्तमान र भविष्य दुवै परीक्षणहरूको उपलब्धता, जसले विद्यार्थीहरूमा भएको सिपहरूलाई वैध र विश्वसनीय रूपमा मापन गर्दछ ।
२. सक्षमताका तहहरूको निर्णय गर्नु: खण्ड २.२ मा वर्णन गरिएअनुसार “प्रारम्भिक कक्षा पढाइ आधारसूचकका केही अन्तर्राष्ट्रिय उदाहरणहरू” अन्तर्गत नेपालका लागि आधारसूचक निर्धारण गर्न गरिएको विभिन्न देशहरूका अभ्यासहरूको समीक्षाले सामान्यतया सक्षमताका दुईदेखि सात तहका बिचमा आधारसूचक निर्धारण गर्ने गरेको देखाएको छ, तर अधिकांश प्रणालीहरूले सक्षमताका चार तहहरू प्रयोग गरिरहेको पाइन्छ । सामान्यतया, चार तहको प्रयोगलाई स्वीकार्य सन्तुलनको रूपमा हेरिन्छ, जसले बालबालिकाको सिपहरूमा पर्याप्त रूपमा भिन्नता छुट्याउँदछ । नीति निर्माता र शिक्षाकर्मीहरूलाई अधिक

मात्रामा तथ्याङ्क उपलब्ध गराएर वा धेरै वर्गहरू सिर्जना गरेर सक्षमताहरूको वास्तविक भिन्नतालाई कम अर्थपूर्ण बनाउने गरी अल्मल्याउने काम नगरोस् भनी सक्षमताका तहहरूलाई चार ओटामा सीमित गरिएको छ ।

३. सक्षमताको विस्तृतीकरण जब आधारसूचक निर्धारण गरिने सिपहरू र सक्षमताका तहहरूको सङ्ख्या दुवैमा सहमति हुन्छ, तब सक्षमताका तहहरूको स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्न आवश्यक हुन्छ । सक्षमता विस्तृतीकरणले कुन सक्षमता तहमा रहेका विद्यार्थीहरू के गर्न सक्षम छन् भन्ने पहिचान गर्दछ । उदाहरणका लागि, कक्षा २ को पठन प्रवाहको सक्षमता विस्तृतीकरणले "प्रारम्भिक पाठकले कक्षा २ स्तरको पाठबाट लिइएका धेरै परिचित शब्दहरू शुद्धसँग सस्वर वाचन गर्न सक्दछन्" भन्ने कथन समावेश गर्न सक्छ ।
४. आधारसूचकका प्रकार निर्णय गर्नु: परीक्षणको उद्देश्यमा निर्भर रहेर विज्ञहरूले सापेक्ष विधि (मानक-सान्दर्भिक परीक्षणहरूका लागि) वा निरपेक्ष विधि (आधार-सान्दर्भिक परीक्षणहरूका लागि) मध्ये कुन विधि प्रयोग गर्ने भन्ने विषयमा निर्णयमा पुग्न पर्ने हुन्छ ।
५. आधारसूचक निर्धारणका विधि चयन गर्नु: आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको अर्को चरण भनेको परीक्षण-केन्द्रित वा परीक्षार्थी-केन्द्रित हुने भन्ने निर्धारण गर्नु हो । किनकि यी दुवै विधिहरूका फाइदा र वेफाइदाहरू छन् र दुवै विधि पूर्ण छन् भनेर दावी गर्न पनि गाह्रो छ । यस निर्णय प्रक्रियामा विज्ञ सल्लाहकारहरूको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ (बुँदा नं. ६ हेर्नुहोस्) ।
६. विज्ञ समूहको छनोट र अभिकमुखीकरण: विज्ञहरूको समूहमा शिक्षक, प्रशिक्षक, परीक्षण विज्ञ र पाठ्यक्रम र पाठ्य सामग्री विकास विज्ञ जस्ता विभिन्न विषय क्षेत्रहरूको प्रतिनिधित्व हुनु पर्दछ । आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको नेतृत्व गर्ने टोलीले विज्ञ समूहलाई आधारसूचक निर्धारण प्रक्रिया र सम्पादन गर्नु पर्ने कार्यहरूका बारेमा तालिम दिनु र अभिमुखीकरण गर्नुपर्छ ।
७. आधारसूचक निर्धारणका लागि बैठकको आयोजना: विज्ञ समूहको तालिमपश्चात, आधारसूचक निर्धारण गर्ने एजेण्डामा कार्यदलले बैठक आयोजना गर्नुपर्छ । विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यलाई पहिले नै परीक्षणका प्रश्नहरू र सक्षमता

विस्तृतीकरणको सेट दिइनेछ । आधारसूचक निर्धारण प्रक्रिया प्रयोग गरिएको विधिमा निर्भर हुन्छ । यद्यपि, एकभन्दा बढी पटकको परीक्षणले नतिजामा स्थिरताको प्रबर्द्धन गर्नुका साथै एउटै महत्त्वपूर्ण निर्णयबाट हुने भारलाई घटाउन सक्छ ।

८. सीमाविन्दुहरूको गणना: विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यबाट प्राप्त सीमाविन्दुहरूको औसत गणना गरेर विज्ञ समूहको बैठकमा प्रस्तुत गरिन्छ । बैठकमा प्रस्तुत औसतलाई विज्ञ समूहले विचार विमर्श गरी प्रत्येक दुई सक्षमता तहहरूको बिच (Adjacent) विन्दुमा सीमाविन्दुहरूको निर्धारण गर्दछन् ।
९. पुनरावलोकन र प्रमाणीकरण: थप विशेषज्ञहरू र नीति निर्माताहरूले प्रस्तावित आधारसूचकहरूको बाह्यरूपमा समीक्षा गरी अङ्कहरूको वैधता जाँच गर्दछन् । विशेष रूपमा, प्रमाणीकरण टोलीले आधारसूचक-निर्धारण क्रममा प्रयोग गरिएका विधि र प्रक्रियाहरूको जाँच गर्दछ । यदि सो क्रममा अपनाइएका प्रक्रियाहरू स्तरीय र उचितरूपमा अभिलेखीकरण गरिएको भए, तिनीहरू प्रक्रिगत रूपमा वैध भएका मानिन्छन् । त्यसपछि, सबै चरणहरू, समूहहरू र विधिहरूमा विज्ञ समूहको अङ्कनमा एकरूपतासहित आन्तरिक वैधतालाई हेरिन्छ । अन्तमा, प्रमाणीकरण टोलीले वर्तमानको सक्षमता तहहरू र अपेक्षित सक्षमताका लागि सम्भावित उपयोगिताको तुलनामा आधारसूचकहरूको बाह्य वैधता र विश्वसनीयता जाँच गर्न सक्दछन् ।
१०. लक्ष्य निर्धारण: सम्बन्धित सरोकारवालाहरूले आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियालाई मान्यता प्रदान गरेपछि प्रयोगका लागि आधारसूचकहरू तयार हुनेछन् । त्यस विन्दुमा, नीति निर्माताहरू, विज्ञहरू, र अभ्यासकर्ताहरूले समयसँगै स्वीकृत आधारसूचकहरूका आधारमा उपलब्धिका लागि लक्ष्यहरू निर्धारण गर्न सँगसँगै काम गर्न आवश्यक हुन्छ । सिकाइ उपलब्धिहरूको वर्तमान स्थिति, विगतका प्रवृत्तिहरू र योजनाबद्ध सम्भावित कार्यकलापहरूलाई ध्यानमा राखेर लक्ष्यहरू निर्धारण गरिनु पर्दछ । लक्ष्यहरूले सामान्यतया न्यून सक्षमता तहका विद्यार्थी अनुपात घटाउने र उच्च सक्षमता तहका विद्यार्थी अनुपात बढाउने उद्देश्यका साथ निश्चित आधारसूचक हासिल गर्ने विद्यार्थीहरूको

अनुपातलाई समेट्दछ । लक्ष्यहरू प्रतिवर्ष वा सोभन्दा कम आवृत्तिमा निर्धारण गर्न सकिन्छ । उदाहरणका लागि, कक्षाकोठामा हुने शैक्षणिक अभ्यासहरूमा सुधार गर्न समय लाग्ने भएकोले तीनदेखि चार वर्षको लक्ष्य निर्धारण गर्नु उचित हुनेछ ।

## २.५ आधारसूचक निर्धारणका लागि अवधारणागत प्रारूप

साक्षरताका आधारसूचक निर्धारण गर्नका लागि विश्वव्यापी रूपमा स्वीकार्य विधि छैन । पहिले नै उल्लेख गरिए जस्तै आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियामा केही प्राविधिक र विषयगत निर्णयहरू समावेश हुन्छन् । आधारसूचक निर्धारणका लागि प्रभावित गर्ने तत्वहरू निम्नानुसार रहेका छन्:

- पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू र विषयवस्तु मापदण्डहरू, जसले उपलब्धि तहहरू र उपलब्धि विस्तृतीकरणहरूको विकासका लागि नेतृत्व गर्दछ,
- आधारसूचकहरू निर्धारण गरिने भाषाको प्रकृति,
- सिकाइका सिद्धान्तहरू,
- पहिला गरिएका प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षणका उपलब्धि तथ्याङ्कहरू,
- अन्तर्राष्ट्रिय अनुभवहरू तथा अभ्यासहरू,
- विषय विज्ञहरूको निर्णय,
- आधारसूचकलाई सुधार गर्न र प्रमाणीकरण गर्न योगदान पुऱ्याउने नीति निर्माताहरू र अन्य सरोकारवालाहरूबाट प्रदान गरिएका सुझावहरू ।

चित्र २.१ ले बहुआयामिक पठन सिप आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका लागि अवधारणागत प्रारूपलाई चित्रण गर्दछ ।



चित्र २.१: आधारसूचक निर्धारणको अवधारणागत प्रारूप

कार्यदलले अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय अभ्यासहरूमा आधारित रहेर पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका लागि यो अवधारणागत प्रारूप निर्माण गरेको छ ।

## २.६ पठन सिप आधारसूचक निर्धारणका समीक्षाबाट भएका सिकाइहरूको सारांश

निम्न बुँदाहरूले पठन सिप आधारसूचक निर्धारण गर्नमा साहित्यहरूको समीक्षाबाट सिकेका मुख्य पाठहरूलाई सारांशमा प्रस्तुत गरेको छ ।

- आधारसूचकहरूलाई आधारभूत पठन सिपहरूको न्यूनतम सङ्ख्या, खास गरी १ देखि ४ ओटा उपसिपहरूमा सीमित गर्ने । आधारसूचक निर्धारणका

लागि उपसिपहरू छनौट गर्दा ती उपसिपहरूको अन्तरनिर्भरताको प्रकृतिलाई ध्यानमा राख्ने ।

- सक्षमताका तहहरूको उचित सङ्ख्या निर्धारण गर्ने - मूलतः प्रारम्भिक कक्षाहरूका लागि तीनदेखि चारओटा तहहरू निर्धारण गर्ने । एकल आधारसूचक निर्धारण गर्न उपयुक्त हुँदैन, किनभने यसले विभिन्न सक्षमताका तहहरू बिचमा रहने विद्यार्थीहरूको प्रगति मापनलाई अनुमति दिँदैन ।
- प्रत्येक सक्षमता तहका लागि कक्षा र उपसिपहरूअनुसारका विस्तृतीकरण तयार गर्ने ।
- सक्षमताका तहका विस्तृतीकरण तयार गर्नका लागि पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू र दक्षताहरूलाई मुख्य आधारको रूपमा विचार पुऱ्याउनुका साथै, उमेर-विशेष सामान्य पठन सक्षमताहरूसम्बन्धी विश्वव्यापी अभ्यासहरूलाई मनन गर्ने ।
- विभिन्न कक्षाका लागि एउटै आधारसूचकको सट्टा कक्षा-विशेष सक्षमता तह र आधारसूचकहरू निर्धारण गर्ने । कक्षागत पाठहरूको प्रयोगबाट कक्षागत दक्षताहरू र सक्षमताहरूको उत्तम रूपमा मापन गर्न सकिन्छ ।
- सबै कक्षाहरूका लागि एकल सक्षमता तह तयार गरेर वा विभिन्न कक्षाहरूका लागि सक्षमता तहहरूबिच केही अन्तरसम्बन्धित र दोहोरिने (Overlapping) क्षेत्रहरू पहिचान गरेर कक्षागत सक्षमता तहहरू निर्धारण गर्दा विशेषतः दोस्रो प्रकारको सम्बन्ध स्थापना गर्ने ।
- आधारसूचक निर्धारणका धेरै विधिहरूले तथ्याङ्क विश्लेषणलाई समावेश गर्ने भए तापनि यस प्रक्रियामा केही व्यक्तिगत तथा विषयगत निर्णयहरूको आवश्यकता पर्दछ भन्ने कुरा स्वीकार गर्ने । तसर्थ, यस प्रक्रियालाई विश्वसनीय बनाउन र विज्ञ सहयोगका लागि उपयुक्त सल्लाहकारहरूको छनौटलगायत आधारसूचक निर्धारण गर्नका लागि एक वैध प्रक्रियाको पालना गर्नु महत्त्वपूर्ण छ ।
- आधारसूचकलाई प्रभाव पार्ने यी मुख्य कारकहरूलाई मनन गर्ने: पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू र सक्षमताहरू, दिइएको भाषाको प्रकृति, राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू, सिकाइ सिद्धान्तहरू, विशेषज्ञका निर्णयहरू र नीति निर्माताहरू तथा अभ्यासकर्ताहरूबाट प्राप्त सुभावहरूसमेतलाई आधार मानेर आधारसूचक निर्धारण गर्ने ।

### ३. नेपालमा प्रारम्भिक कक्षा पढाइ उपलब्धिको पुनरावलोकन

यस परिच्छेदले नेपाली विद्यार्थीहरूको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ उपलब्धिसम्बन्धी उपलब्ध तथ्याङ्कको समीक्षा गर्दछ । यसले सन् २०१४ को प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षण (EGRA) का नतिजाहरू, सन् २०१८ र २०२० मा गरिएको प्राकपकाको मध्यावधि मूल्याङ्कन र अन्तिम मूल्याङ्कनका नतिजाहरू; सन् २०१७ मा राष्ट्रिय रूपमा प्रतिनिधिमूलक हुने गरी सञ्चालन गरिएको कक्षाकोठामा आधारित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA) र सन् २०२० मा गरिएको पढाइ र गणितीय सिपका लागि राष्ट्रिय परीक्षण (NARN) का बारेमा छलफल गर्दछ । यी नतिजाहरूले नेपालमा परिमार्जित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक तयार गर्नका लागि आधार प्रदान गरेका छन् ।

#### ३.१ सन् २०१४ को प्राकप परीक्षण (EGRA), सन् २०१८ को प्राकपका (EGRP) मध्यावधि मूल्याङ्कन र सन् २०२० को प्राकपका (EGRP) अन्तिम मूल्याङ्कनको नतिजा

सन् २०१४ मा शिक्षा मन्त्रालयले अमेरिकी अन्तर्राष्ट्रिय विकास नियोग (USAID) को प्राविधिक सहयोगमा राष्ट्रिय स्तरको प्राकप परीक्षण (EGRA) सञ्चालन गर्‍यो । सो परीक्षण मुलुकमा पहिलो राष्ट्रियस्तरको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ सिप परीक्षण अध्ययन थियो । यद्यपि केही अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्थाहरूले आफ्ना कार्यक्रम लागू भएका विद्यालयहरूमा केन्द्रित भएर सीमित दायराका साथ समान प्रकृतिका अन्य अध्ययनहरू सञ्चालन गरेका थिए । अर्को शब्दमा, ती अध्ययनहरू सानो आकारको नमूना लिएर गरेका थिए । त्यसैले ती अध्ययनहरू राष्ट्रियस्तरमा प्रतिनिधिमूलक थिएनन् । यसको विपरित, सन् २०१४ मा गरिएको प्राकप परीक्षण (EGRA) ३३ जिल्लाबाट २६९ विद्यालयहरूका ५,००० भन्दा बढी विद्यार्थीहरूको नमूनाका साथ सञ्चालन गरिएको राष्ट्रियस्तरमा प्रतिनिधित्व गर्ने परीक्षण थियो । सन् २०१४ मा गरिएको प्राकप परीक्षणले वर्ण-ध्वनि ज्ञान, मात्रा पढाइ, निरर्थक शब्द पढाइ, पठन प्रवाह, पठन बोध र श्रुति बोधसमेत छ ओटा पठन तत्त्वहरूको परीक्षण गर्‍यो ।

प्राकपका (NEGRP) कार्यान्वयनको प्रगति अनुगमन गर्न, प्राकपकाले युएसएआईडीको सहयोगमा सञ्चालित प्राकपकाको पाँच वर्षको अवधिमा प्राकप

(EGRA) मा आधारित आधाररेखा सर्वेक्षण (सन् २०१६), मध्यावधि मूल्याङ्कन (सन् २०१८), र अन्तिम मूल्याङ्कन (सन् २०२०) सञ्चालन गर्‍यो । यी तीनओटा प्राकपपहरू कार्यक्रमका लक्षित १६ जिल्लाहरूबाट र नियन्त्रित समूहको रूपमा कार्यक्रम लागू नभएका केही जिल्लाबाट लिइएका नमुना विद्यालयहरूमा मात्र सञ्चालन गरिएको हुँदा ती परीक्षणहरूले राष्ट्रिय रूपमा प्रतिनिधिमूलक परिणामहरू दिन सकेनन् । तथापि, यी सर्वेक्षणहरूको नतिजाले नेपाली बालबालिकाको पढाइको अवस्थाको सङ्केत गर्दछन् ।

तल दिइएका तालिका ३.१ र ३.२ मा प्राकपकाद्वारा सञ्चालित सन् २०१४ को प्राकपप आधाररेखा सर्वेक्षण र सन् २०२० मा सञ्चालित प्राकपप अन्तिम मूल्यांकनका केही नतिजाहरू प्रस्तुत गरिएका छन् ।

तालिका ३.१: सन् २०१४ मा सञ्चालित प्राकपप को पढाइ उपलब्धि

पढाइ उपकार्य	एकाइ	कक्षागत नतिजा	
		कक्षा २	कक्षा ३
वर्ण-ध्वनि ज्ञान (प्रतिमिनेट शुद्ध वर्ण उच्चारण)	औसत (Mean)	२८.६	३९.९
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	८	४%
मात्रा पढाइ (प्रतिमिनेट शुद्ध मात्राको उच्चारण)	औसत	१५.८	२७.९
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	३१	१९
निरर्थक शब्द पढाइ (प्रतिमिनेट शुद्ध शब्दहरूको उच्चारण)	औसत	६.६	११.७
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	३४	१९
पठन प्रवाह (सम्बन्धित पाठमा प्रतिमिनेट शुद्ध शब्द उच्चारण)	औसत	१४.२	२७.२
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	३७	१९
पठन बोध (दिइएका ६ ओटा प्रश्नहरूमध्ये सही उत्तरहरूको सङ्ख्या)	औसत	१.३ (२१.६७%)	२.४ (४०%)
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	५०	२७

श्रुति बोध (दिइएका ३ ओटा प्रश्नहरूमध्ये सही उत्तरहरूको सङ्ख्या)	औसत	१.८ (६०%)	२.० (६६.६७%)
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	११	६

स्रोत: Sitabkhan & DeStefano (2014) बाट लिइएको ।

तालिका ३.२: सन् २०२० मा सञ्चालित प्राकपप को पढाइ उपलब्धि

पढाइ उपकार्य	एकाइ	कक्षागत नतिजा	
		कक्षा २	कक्षा ३
वर्ण-ध्वनि ज्ञान (प्रतिमिनेट शुद्ध वर्ण उच्चारण)	औसत (Mean)	२४.३	३३.५
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	७.९	३.८
मात्रा पढाइ (प्रतिमिनेट शुद्ध मात्रा उच्चारण)	औसत	१५.७	२५.४
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	३५.८	१८.५
निरर्थक शब्द पढाइ (प्रतिमिनेट शुद्ध शब्द उच्चारण)	औसत	४.७	८.३
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	५८.६	४०.१
पठन प्रवाह (सम्बन्धित पाठमा प्रतिमिनेट शुद्ध शब्द उच्चारण)	औसत	१२.२	२३
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	४४.९	२४.५
पठन बोध (दिइएका ६ ओटा प्रश्नहरूमध्ये सही उत्तर सङ्ख्या)	औसत	१.१	२.०
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	५७.४	३५
श्रुति बोध (दिइएका ३ ओटा प्रश्नहरूमध्ये सही उत्तर सङ्ख्या)	औसत	०.८	१.०
	शून्य (०) अङ्क ल्याउने विद्यार्थी प्रतिशत	५०.७	३८.१

स्रोत: प्राकपपको अन्तिम मूल्यांकन (२०२०) को तथ्याङ्कको आधारमा निर्माण गरिएको ।

सन् २०१४ को प्राकपप राष्ट्रियस्तरमा प्रतिनिधिमूलक नमूना प्रयोग गरी सञ्चालन गरिएको थियो, जसलाई सीमित नमूना लिएर सञ्चालन गरिएको सन् २०२० को

प्राकपको अन्तिम मूल्याङ्कनको नतिजासँग प्रत्यक्ष तथ्याङ्कीय तुलना गर्न उपयुक्त हुँदैन । तापनि, यसले आधारसूचक निर्धारण अभ्यासको प्रयोजनका लागि, केही सूचनाहरू प्राप्त गर्न सघाउने छ । सन् २०२० को अन्तिम मूल्याङ्कनमा विभिन्न उप-सिपहरूका लागि कक्षा २ को औसत अङ्क सन् २०१४ को प्राकपको नतिजाको तुलनामा थोरै कम थियो, जबकि सन् २०२० को प्राकप अन्तिम मूल्याङ्कनमा कक्षा २ का विद्यार्थीहरूबाट विभिन्न उप-सिपहरूमा हासिल औसत अङ्क सन् २०१८ को प्राकपका मध्यावधि मूल्याङ्कनमा सोही कक्षाका विद्यार्थीहरूबाट हासिल औसत अङ्क (जुन यहाँ देखाइएको छैन) भन्दा थोरै बढी थियो ।

कक्षा ३ का लागि पनि सोही अवस्था लागू भयो, अन्तिम मूल्याङ्कन (सन् २०२०) मा विभिन्न उप-सिपहरूको औसत अङ्क सन् २०१४ को परीक्षणको तुलनामा थोरै कम थियो भने सन् २०१८ को मध्यावधि मूल्याङ्कनभन्दा उच्च थियो (जुन यहाँ देखाइएको छैन) ।

प्राकपका अन्तिम मूल्याङ्कनका तथ्याङ्कहरू हालसालैका भए तापनि यसले देशको सम्पूर्ण जनसङ्ख्यालाई प्रतिनिधित्व गर्दैन भन्ने कुरा दोहो-न्यानुले विशेष महत्त्व राख्दछ । सन् २०१४ को प्राकप र सन् २०२० को अन्तिम मूल्याङ्कनको तथ्याङ्कहरू आधारसूचक निर्धारण गर्ने प्रयोजनका लागि अभै उपयोगी छन् । उदाहरणका लागि, यी परीक्षणहरूको एउटा महत्त्वपूर्ण सिकाइ सन् २०१७ मा निर्धारण गरिएको पठन सिप आधारसूचक नेपालका अधिकांश विद्यार्थीहरूका लागि केही हदसम्म उच्च रहेको अनुमान गर्न सकिन्छ भन्ने हो । त्यसैगरी, विभिन्न उप-सिपहरूमा कक्षा २ र ३ को उपलब्धिमा देखिएको व्यापक भिन्नताले के देखायो भने, कक्षा १, २ र ३ का लागि एउटै आधारसूचक उपयुक्त छैन; त्यसकारण, कक्षागत आधारसूचक निर्धारण गर्नु नै उपयुक्त हुन्छ ।

### ३.२ कक्षाकोठामा आधारित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA), २०१७

शैगुपके (ERO) ले सन् २०१७ मा प्राकपका लक्षित क्षेत्रहरूमा २,६०० विद्यालयका ७२,५३८ जना विद्यार्थीहरूमा समूहमा आधारित प्राकप (CB-EGRA) सञ्चालन गर्‍यो । छनोट गरिएको नमूना ठूलो भए तापनि व्यापक रूपमा प्रतिनिधिमूलक ढङ्गले छनोट गरिएको थिएन, किनभने उक्त परीक्षण प्राकपका-लक्षित जिल्लाका विद्यालयहरूमा मात्र

सञ्चालन गरिएको थियो । यस परीक्षणले नेपाली विद्यार्थीहरूको सम्पूर्ण जनसङ्ख्याको प्रतिनिधित्व नगरेको भए तापनि, यसले कक्षा २ र ३ का विद्यार्थीहरूको पठन सिपमा केही अन्तरदृष्टिहरू प्रदान गरेको छ (तालिका ३.३ हेर्नुहोस्) ।

तालिका ३.३: विभिन्न पठन सिपहरूका लागि कक्षाकोठामा आधारित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA), २०१७ का नतिजाहरू

क्र. सं.	उप-सिपहरू	उपलब्धि अङ्कहरू (%)	
		कक्षा २	कक्षा ३
१.	वर्ण र मात्रा पहिचान	७७	—
२.	परिचित शब्दहरू	७८	८१
३.	श्रुति बोध (सामान्य वाक्यहरू)	६८	—
४.	श्रुति बोध (कविता)	—	४९
५.	वाक्य पढाइ	—	७१
६.	शब्द भण्डार:		
	क) सही विकल्पको छनोट	७१	८१
	ख) सही शब्दहरू मिलाउने	६५	—
	ग) जोडिएका शब्दहरू अलग गर्ने	५१	५९
७.	पठन बोध	६२	८१
८.	श्रुति लेखन	४०	४६
९.	भित्तिपात्रो पढाइ	७६	७७
१०.	चित्र वर्णन	—	४९
११.	पोष्टर पढाइ	—	६५
	औसत	६५	६५

स्रोत: शैगुपके (२०१७ द) ।

कक्षा कोठामा आधारित पठन सिप परीक्षण (CB-EGRA) समूहमा सञ्चालन गरिने परीक्षण भएकोले यसले पठन प्रवाह परीक्षण (ORF assessment) समावेश गर्दैन । समग्रमा, औसत CB-EGRA का अङ्कहरू माथि वर्णन गरिएका प्राकपपहरूमा पाइएका अङ्कहरूभन्दा उच्च थिए ।

### ३.३ पढाइ र गणितीय सिपका लागि राष्ट्रिय परीक्षण (NARN), २०२०

सन् २०२० मा, शैगुपकेले राष्ट्र व्यापीरूपमा प्रतिनिधिमूलक नमूना प्रयोग गरी ५८० विद्यालयका ६,८१५ विद्यार्थीहरूमा पढाइ र गणितीय सिपका लागि राष्ट्रिय परीक्षण (NARN) सञ्चालन गर्‍यो । NARN ले छ ओटा पठन सिपहरूको परीक्षण गर्‍यो, जसमा विसङ्केतन (निरर्थक शब्दहरूको पढाइ), पठन प्रवाह, पठन बोध, श्रुति बोध, वाक्य पढाइ र शब्दभण्डार (तालिका ३.४ हेर्नुहोस्) समावेश गरेको थियो । सो परीक्षणले समूहमा आधारित र एकल परीक्षणका साधनहरूको प्रयोग गर्नुका साथै अलग-अलग प्रश्नहरू प्रयोग गरेर पढाइ र गणितीय सिपहरूको परीक्षण गर्‍यो ।

तालिका ३.४: NARN २०२० मा कक्षा ३ का विद्यार्थीहरूको पढाइ उपलब्धि

पढाइ उप-कार्य	एकाइ	नतिजाहरू
निरर्थक शब्दको पढाइ	औसत (प्रतिमिनेट शुद्ध शब्दहरूको उच्चारण)	४९
पठन प्रवाह	औसत (प्रतिमिनेट शुद्ध शब्दहरूको उच्चारण)	१५
पठन बोध	औसत (सही उत्तरको प्रतिशत)	४८.७६%
श्रुति बोध	औसत (सही उत्तरको प्रतिशत)	४७.१८%

स्रोत: NARN प्रतिवेदन (शैगुपके, २०२०) बाट लिइएको।

सन् २०१४ को प्राकपप र सन् २०२० को NARN बाट प्राप्त अङ्कहरूको तुलना गर्दा, कक्षा ३ का विद्यार्थीहरूको औसत पठन बोधको उपलब्धि प्राकपपको भन्दा NARN मा उल्लेखनीय रूपमा उच्च रहेको पाइयो, जबकि श्रुति बोधको अङ्क NARN मा प्राकपपको भन्दा कम रहेको पाइयो । त्यसै गरी, सन् २०२० को NARN मा पठन प्रवाहको अङ्क प्राकपपको भन्दा अलिक बढी रहेको पाइयो ।

### ३.४ EGRA, CB-EGRA, र NARN नतिजाहरूको समीक्षाका मुख्य निष्कर्षहरू

- EGRA २०१४ सर्वेक्षणको नतिजालाई NARN २०२० को नतिजासँग तुलना गर्दा, श्रुति बोधबाहेक अन्य उप-सिपहरूको औसत उपलब्धिमा खासै सुधार आएको देखिँदैन । अर्को शब्दमा भन्नु पर्दा, यी अध्ययनका निष्कर्षहरूले विगतका वर्षहरूमा प्रारम्भिक कक्षाका विद्यार्थीहरूको पठन सिपमा खासै सुधार हुन नसकेको तथ्य आँल्यायो ।
- कक्षा २ र ३ का नतिजाहरू बिचको फराकिलो अन्तरले प्रत्येक कक्षाका लागि छुट्टा-छुट्टै आधारसूचक निर्धारण हुनुपर्ने आवश्यकता आँल्यायो ।
- धेरै उप-सिपहरूका लागि आधारसूचकहरूको पहिचान र प्रयोग गर्ने कार्य कठिन र अलमलिने खालको हुन्छ भन्ने कुरा स्पष्ट छ । यस तथ्यले नेपाली पाठ्यक्रममा अन्तरनिर्भर प्रकृतिका पठन उप-सिपहरूका साथै आधारभूत पठन सिपहरूलाई विचार गरेर आधारसूचक निर्धारणका लागि उप-सिपहरूलाई सीमित गर्न आवश्यक रहेको सङ्केत गरेको छ ।
- विभिन्न परीक्षणहरूबाट प्राप्त फरक-फरक परिणामहरूले परीक्षणका साधनहरू र प्रक्रियाहरू स्तरीकृत हुनुपर्दछ भन्ने सङ्केत गरे । खास गरी, एक-एक गरी गरिने परीक्षणका लागि परीक्षणकर्ताहरू र परीक्षण प्रक्रियाहरू बिचको भिन्नताले परिणामहरूलाई प्रभाव पार्न सक्दछ । तसर्थ, परीक्षणकर्ताहरूलाई निरन्तर र प्रभावकारी रूपमा तालिम दिनुका साथै विद्यार्थीको भाषा र सांस्कृतिक पृष्ठभूमिलाई ध्यानमा राखी परीक्षणकर्ताहरूको चयन गरिनु पर्दछ ।
- यी परीक्षणका निष्कर्षहरू पठन सिप आधारसूचकहरू निर्धारण गर्नका लागि एक उपयोगी प्रारम्भ विन्दुको रूपमा लिन सकिने हुन्छ । यसका साथै पाठ्यक्रमका सक्षमताहरू, दक्षता तह विस्तृतीकरण, भाषाको संरचना र प्रकृति र अन्य प्रासङ्गिक कारक तत्त्वहरू पनि विचार गरिनु आवश्यक छ ।
- लक्ष्यहरू निर्धारण गर्दा बालबालिकाको सिकाइको वर्तमान अवस्थाको राम्रो जानकारीमा आधारित रहेर लक्ष्यहरू निर्धारण गरिनुपर्दछ – जसले यस खण्डमा वर्णन गरिएजस्तै निरन्तरका साथै आवधिक, तुलनात्मक रूपमा ठूला

स्तरका सर्वेक्षणहरूको आवश्यकतालाई उजागर गर्दछ । लक्ष्य निर्धारण गर्दा विद्यार्थीको पठन सिपहरूमा सुधार ल्याउने अपेक्षासँग सम्बन्धित सम्भावित कार्यकलापहरू र अनुगमन तथा मूल्याङ्कनका नतिजाहरूलाई पनि ध्यानमा राख्नुपर्छ ।

## ४. पठन सिप आधारसूचक निर्धारण

यस परिच्छेदले नेपालका लागि नयाँ पठन सिप आधारसूचक निर्धारण गर्न अवलम्बन गरिएका प्रक्रिया र गतिविधिहरूको वर्णन गर्दछ । यसले प्रत्येक कक्षा १, २ र ३ का लागि सिफारिस गरिएका नेपाली भाषाका लागि पठन सिप आधारसूचक पनि प्रस्तुत गर्दछ । खण्ड २ मा छलफल गरिएको अवधारणा र प्रक्रियालाई ध्यानमा राखी आधारसूचक निर्धारणका गतिविधिहरू सञ्चालन गरियो । आधारसूचक निर्धारण कार्यदलले खण्ड ३ मा प्रस्तुत गरिएका नेपाली विद्यार्थीहरूको प्रारम्भिक कक्षा पढाइका उपलब्धिहरूलाई आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियामा एक महत्त्वपूर्ण सन्दर्भको रूपमा लियो ।

आधारसूचक निर्धारणका लागि आधारको रूपमा लिइएको भाषाको संरचना र सो भाषाका लिपिहरूको पनि प्रभाव रहन्छ । यस कुरालाई ध्यानमा राख्दै, यो खण्ड नेपाली भाषामा प्रयोग हुने देवनागरी लिपिहरूको संरचनाको सङ्क्षिप्त विवरणबाट सुरु हुन्छ । त्यसपछि यस खण्डले आधारसूचक निर्धारणका लागि ध्यान दिनु पर्ने विभिन्न पठन उप-सिपहरू पहिचान गर्दछ । पाठ्यक्रमका सक्षमताहरू र सिकाइ उपलब्धिहरूका साथै विभिन्न पठन सिपहरूलाई ध्यानमा राख्दै, कार्यदलले अन्य विशेषज्ञहरू र अभ्यासकर्ताहरूको सल्लाहमा दक्षताका तह र सोको विस्तृतीकरण तयार गऱ्यो, जसलाई कार्यशालामा अन्तिम रूप दिइयो । यस क्रममा, कार्यदलले NASA, NARN, र EGRA का मापदण्डहरू निर्धारण गर्न प्रयोग गरिएका अन्तर्राष्ट्रिय र राष्ट्रिय अभ्यासहरूको समीक्षासमेत गऱ्यो । अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू र प्रत्येक दक्षता तहका लागि अपेक्षित न्यूनतम विश्वव्यापी सक्षमताहरूका अनुभवहरूका आधारमा कार्यदलले प्रस्तावित आधारसूचक निर्धारण गऱ्यो ।

## ४.१ देवनागरी लिपिको संरचना

नेपालका बासिन्दाहरूले देवनागरी लिपि प्रयोग गर्ने भाषाहरू र अन्य लिपिहरू भएका भाषाहरूसमेत पहिचान गरिएका १२३ विभिन्न भाषाहरू बोल्छन् (केन्द्रीय तथ्याङ्क विभाग [CBS], 2011) । देवनागरी लिपि नेपाली, मैथिली, भोजपुरी, अवधी, हिन्दी र संस्कृतसहित नेपाल र भारतमा बोलिने धेरै भाषाहरूमा प्रयोग गरिन्छ ।

४४ प्रमुख वर्णहरू (३३ व्यञ्जन र ११ स्वरहरू) भएको देवनागरी लिपिमा ठूलो वर्ण वा सानो वर्ण हुँदैन । यद्यपि, प्रत्येक व्यञ्जनको आफ्नै विराम (वा हलन्त, जसलाई अर्ध-अक्षर पनि भनिन्छ; यो दबिएको स्वर ध्वनिको साथ एक व्यञ्जन हो) र १० ओटा मात्रा (निर्भर स्वरहरू) छन् । नेपाली भाषामा, शब्दांशहरू वर्ण र मात्राहरू (diacritics) मिलेर बनेका हुन्छन्, जसमा व्यञ्जन वर्णहरू, स्वतन्त्र स्वर वर्णहरू र अन्तरनिर्भर स्वर चिन्हहरू समावेश हुन्छन् । नेपाली भाषामा लेखन प्रणाली शब्दांशमा आधारित (syllabic) र वर्णमा आधारित (alphabetic) प्रणालीको मिश्रण हो । देवनागरी लिपिका मुख्य विशेषताहरू निम्नानुसार छन्:

- नेपाली भाषामा, ३३ ओटा व्यञ्जन वर्णहरूले एउटा अन्तर्निहित स्वर /अ/ सहितको एकल व्यञ्जन ध्वनिलाई प्रतिनिधित्व गर्दछ:  
क, ख, ग, घ, ङ, च, छ, ज, झ, ञ, ट, ठ, ड, ढ, ण, त, थ, द, ध, न, प, फ, ब, भ, म, य, र, ल, व, श, ष, स, ह
- यी ३३ एकल व्यञ्जन वर्णहरूमध्ये प्रत्येकमा हलन्त छ । हलन्तहरू संयुक्त व्यञ्जन (conjunct consonants) हरू लेखन प्रयोग गरिन्छ, जस्तै:  
क्य, ख्य, च्य, ङ्य, त्र, ज्ञ
- नेपाली भाषामा निम्नानुसार ११ ओटा स्वतन्त्र स्वर वर्णहरू छन्:  
अ, आ, इ, ई, उ, ऊ, ऋ, ए, ऐ, ओ, औ
- /अ/ बाहेकका निम्नलिखित १० ओटा स्वरहरूले पनि व्यञ्जनहरूसँग जोडिएर आउँदा स्वरको प्रतीक (मात्रा) को रूपमा काम गर्दछ:  
।, ि, ी, उ, ू, े, ै, ो, ौ
- यसका अतिरिक्त नेपाली भाषामा स्वर परिमार्जकहरू (vowel modifiers) छन्, अर्थात्, शिरविन्दु/ अनुस्वर (जस्तै: कं, अं), विसर्ग (जस्तै: कः, शः), र चन्द्रविन्दु (नाके ध्वनि) (जस्तै, काँ, घाँ, आँ) ।

यी मात्रा र अतिरिक्त प्रतीकहरूले देवनागरी लिपिमा वर्ण पहिचान, लेखन र पढाइमा सहयोग गर्दछ ।

## ४.२ विभिन्न पठन उप-सिपहरू र आधारसूचकका लागि उप-सिपहरूको चयन

कार्यदलले ध्वनि सचेतीकरण, विसङ्केतन र लेख्य वर्ण पहिचान, शब्दभण्डार र हिज्जे, पठन प्रवाह, र बोधलाई प्रारम्भिक पढाइका प्रमुख तत्त्वको रूपमा लिने सहमति जनायो । (नेपाली भाषामा, ध्वनि सचेतीकरणमा स्वतन्त्र वर्ण-ध्वनि पहिचानका साथै मात्रा, संयुक्त व्यञ्जन र अन्य प्रतीकहरूको पठन समावेश छ ।)

कार्यदलले उपकार्यहरूको परीक्षणका लागि परीक्षणहरूका सम्भावित उपायहरू के हुन सक्छन् भनेर चयन गरिएका अवयवहरूको परस्पर सम्बन्धको परीक्षण गर्‍यो । विभिन्न उपकार्यहरूले प्रत्येक सिपको मूल्याङ्कन गर्न सक्छन् वा शब्द पढाइले ध्वनि सचेतीकरण र ध्वनि विसङ्केतन सिपको परीक्षण गर्न परोक्ष रूपमा काम गर्न सक्छ भन्ने कुरामा कार्यदलले विचार गर्दा विशेष गरी नेपाली जस्तो भाषा, जहाँ वर्णका ध्वनिहरू हरेक वर्णमा वा शब्दमा समान रहन्छ, लाई विशेष ध्यान दिइएको थियो । यस अतिरिक्त, शब्दहरू, वाक्यहरू वा अनुच्छेदहरू पठन प्रवाह मापन गर्न प्रयोग गर्न सकिन्छ । अन्तमा, यी अवयवहरूको आधारसूचक निर्धारण गर्नका लागि सम्बन्धित प्रश्नहरूका साथसाथै पढाइ र सुनाइ अनुच्छेद प्रयोग गरेर पठन र श्रुति बोध दुवैको परीक्षण गर्न आवश्यक हुन्छ । यी सिपहरूको परीक्षण गर्न विद्यार्थीहरूको मौखिक वर्ण-ध्वनि वा शब्द पहिचान सिप परीक्षणबाहेक समूहमा सञ्चालन गरिने परीक्षणहरू विकास गर्न सकिन्छ ।

आधारसूचकमा समावेश गरिने सम्भावित पठन सिपहरू पाठ्यक्रमका अपेक्षित सिकाइ उपलब्धिहरू र मुख्य पठन तत्त्वहरूमा निर्भर हुनुपर्छ भन्ने कुरामा कार्यदल सचेत थियो तापनि आधारसूचक निर्धारणका उप-सिपहरूको सङ्ख्यालाई सीमित गरिनु पर्ने आवश्यकतासँग सामञ्जस्य गर्नुपर्ने थियो । किनकि धेरै उप-सिपहरू समावेश गर्दा परीक्षणहरू बोझिल हुने र आधारसूचकलाई पनि अन्योलपूर्ण बनाउने स्थिति रहन्छ । उप-सिपहरूको अन्तरनिर्भर प्रकृतिले थुप्रै स्वतन्त्र सिपहरूका लागि आधारसूचक निर्धारणको आवश्यकतालाई सीमित गर्न मद्दत गर्दछ । तालिका ४.१ ले विशेष गरी नेपाली जस्तो देवनागरी लिपिमा आधारित भाषाहरूका लागि पढाइका अवयवहरू,

सम्बन्धित उप-सिपहरू र तिनीहरूका सम्भावित संयुक्त मापन र साधनहरू प्रस्तुत गर्दछ । उदाहरणका लागि, वर्ण-ध्वनि पहिचान र विसङ्केतनको सिप शब्द पढाइका आधारसूचक अन्तर्गत समावेश गर्न सकिन्छ ।

तालिका ४.१: पढाइका विभिन्न अवयवहरू, तिनीहरूका उप-सिपहरू र मापन

पठन तत्वहरू	उप-सिपहरू	मापकहरू	एकाइ	विधि/साधन
वर्ण-ध्वनि पहिचान र विसङ्केतन (phonological and phonic awareness)	वर्ण-ध्वनि (वर्णलाई पहिचान गर्ने)	वर्ण र मात्रा पढाइ	शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm)	विद्यार्थीले वर्ण, मात्रा र शब्द पढ्छन्, र शिक्षकले प्रत्येक विद्यार्थीको शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm) को सङ्ख्या अभिलेख राख्छन् ।
	मात्रा पढाइ	शब्द पढाइ		
	संयुक्त व्यञ्जन वर्ण पढाइ			
	विसङ्केतन			
पठन प्रवाह	पठन प्रवाह (ORF)	अनुच्छेद पढाइ	शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm)	विद्यार्थीले अनुच्छेद पढ्छन्, र शिक्षकले प्रत्येक विद्यार्थीको शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm) को सङ्ख्या अभिलेख राख्छन् ।
बोध	पढाइ	कक्षागत अनुच्छेद (सम्बन्धित प्रश्नहरू सहितको पाठ पढाइ)	सही उत्तरको प्रतिशत	विद्यार्थीहरूले अनुच्छेद पढ्छन् र दिइएका प्रश्नहरूको उत्तर लेख्छन् (समूह वा एक्ला-एकलै)
	श्रुति	कक्षागत अनुच्छेद (सम्बन्धित प्रश्नहरू सहितको पाठ सुनाइ)	सही उत्तरको प्रतिशत	विद्यार्थीहरूले अनुच्छेद सुन्छन् र दिइएका प्रश्नहरूको उत्तर लेख्छन् (समूह वा एक्ला-एकलै)

उप-सिपहरूको अन्तरनिर्भरता र दोहोरो प्रकृति तथा राष्ट्रिय-स्तरका परीक्षणहरूको व्यावहारिक पक्षको समीक्षा गरेपछि कार्य दलले राष्ट्रिय स्तरको पठन आधारसूचकहरूका लागि पठन उप-सिपहरूलाई बोध र पठन प्रवाह (ORF) गरी दुईओटा उपसिपहरूमा सीमित गर्न सहमति गऱ्यो । यद्यपि, पठन बोध, श्रुति बोध, पठन प्रवाह, र विसङ्केतनसमेत चारओटा उप-सिपहरूका लागि सक्षमता तहहरू र सक्षमता तह विस्तृतीकरण निर्धारण गरेको थियो । सिकाइ कार्यहरू निर्धारण गर्न र स्थानीय स्तरमा विद्यार्थीहरूको पढाइ उपलब्धिको प्रगति अनुगमन गर्न विद्यालय, शिक्षक र स्थानीय सरकारले यी सक्षमता तहहरू र सक्षमता तह विस्तृतीकरणलाई प्रयोग गर्न सक्छन् ।

### ४.३ सक्षमता तहको परिभाषा

माथिको तालिका २.८ हेर्दा, नेपाल सरकार, पाविकेले सन् २०१७ मा प्राकप आधारसूचकमा न्यूनतम रूपमा स्वीकार्य एक मात्र सक्षमता तह निर्धारण गरेको थियो, जसले विद्यार्थीहरूलाई सक्षमताका दुई समूह- न्यूनतम स्वीकार्य सक्षमता तहभन्दा तल र न्यूनतम स्वीकार्य सक्षमता तहभन्दा माथिको समूहमा वर्गीकृत गरेको छ (CDC, 2017) । यद्यपि, अधिकांश अन्तर्राष्ट्रिय परीक्षणहरूले विद्यार्थीहरूको प्राकपका सक्षमताहरूलाई चार तहमा वर्गीकरण गरेका छन् । नेपालको प्रारम्भिक कक्षा पढाइ पाठ्यक्रमले कक्षा १-३ प्रत्येकका लागि चारओटा सक्षमता तहहरू पनि समावेश गरेको छ (CDC, 2019a, 2019b) । (माथिको खण्ड २.२, "प्राकपका कार्यक्रमहरूमा आधारसूचक निर्धारणका अभ्यासहरू" अन्तर्गत विभिन्न आधारसूचक निर्धारणका योजनाहरूको तुलना गरिएको छ ।)

सबै कक्षाहरूका लागि एकल सक्षमता मापन र प्रत्येक कक्षाका लागि छुट्टाछुट्टै कक्षागत सक्षमता तहहरू गरी उपलब्धि मापदण्ड निर्धारण गर्ने दुई तरिकाहरू छन् । सबै कक्षाहरूका लागि एकल सक्षमता मापन गर्ने विकल्प छनोट गर्दा विद्यार्थीहरूलाई समग्र सक्षमता मापनभित्र विभिन्न स्तरहरूमा राखिन्छ, जसलाई कक्षाअनुसारका भिन्नताहरू समेट्न अपेक्षाकृत अधिक सक्षमता तहहरू आवश्यक पर्दछ । उदाहरणका लागि, CEFR ले भाषिक सक्षमताका छ ओटा तहहरू समावेश गर्दछ (खण्ड २.२) । यस विपरित, कक्षा-विशेषका सक्षमता तहहरूको प्रयोग गर्न सम्भव भए तापनि

विभिन्न कक्षाका सक्षमता तहहरूबिच केही सम्बन्ध पनि स्थापित गर्न सकिन्छ । यस अतिरिक्त, GPF ले कक्षा अनुसारको पाठ प्रयोग गरेर विद्यार्थीका सिपहरू मापन गर्न सुभाएको छ र पठन प्रवाह जस्ता मापकहरू कक्षा १, २, वा ३ का पाठको जटिलताका आधारमा फरक हुन सक्छन् । पाठ्यक्रमका सक्षमताहरू र पठन सिपको कक्षा-विशेषको प्रकृति र कक्षागत पाठको प्रयोग गरेर बालबालिकाकासिपहरू मापन गर्ने सुभावलाई प्रतिविम्बित गर्दै कार्यदलले तालिका ४.२ मा दिइएअनुसार, कक्षा १, २ र ३ का लागि कक्षागत प्राकप सक्षमताहरू निर्धारण गर्न प्राथमिकता दियो ।

तालिका ४.२: सक्षमताका तहगत परिभाषाहरू

सक्षमता तह	सक्षमताका परिभाषा
१. पूर्व-आधारभूत	विद्यार्थीहरूमा नभई नहुने आधारभूत ज्ञान र सिपहरूको कमी हुन्छ र तिनीहरूले सामान्यतया नगरी नहुने कक्षा-स्तरका आधारभूत कार्यहरू सम्पादन गर्न सक्दैनन् ।
२. आधारभूत	विद्यार्थीहरूमा सीमित ज्ञान र सिपहरू हुन्छन् र तिनीहरूले कक्षा-स्तरका अधिकांश आधारभूत कार्यहरू सम्पादन गर्न सक्दछन् ।
३. प्रवीण	विद्यार्थीहरूले पर्याप्त ज्ञान र सिपहरू हासिल गरेका हुन्छन् र उनीहरूले कक्षा अनुसारका मध्यम जटिलता भएका कार्यहरू सफलतापूर्वक पूरा गर्न सक्छन् ।
४. उच्च	विद्यार्थीहरूले उच्चस्तरको ज्ञान र सिपहरू हासिल गरेका हुन्छन् र तिनीहरूले कक्षा-स्तरका उच्च जटिलता भएका कार्यहरू पूरा गर्न सक्छन् ।

कार्यदलले पाठ्यक्रमका सक्षमता र सक्षमता तहहरू, आधारसूचक निर्धारण गर्ने शैगुपकेको अभ्यास र GPF को समीक्षा गरी यी सक्षमता तहहरू निर्धारण गरेको छ ।

#### ४.४ अपेक्षित सक्षमता र समक्षता तहको विस्तृतीकरण

नेपाली भाषा पाठ्यक्रमको सन्दर्भमा पढाइका लागि GPF ले सुभाव दिएबमोजिम कक्षा १, २ र ३ का विद्यार्थीहरूको पठन क्षमतालाई अङ्गीकार गरेर सान्दर्भिक बनाएपछि कार्यदलले कक्षा १, २ र ३ का विद्यार्थीका लागि विभिन्न पठन

उप-सिपहरूमा अपेक्षित योग्यताहरू पहिचान गरी हरेक उप-सिपका लागि पूर्व-आधारभूत, आधारभूत, प्रवीण र उच्च स्तरको लागि माथिका उप-खण्डहरूमा वर्णन गरेअनुसार समग्र सक्षमता विस्तृतीकरण तयार गऱ्यो (तालिका ४.२ हेर्नुहोस्) ।

त्यसपछि कार्यदलले पाठ्यक्रम विकासकर्ताहरू, परीक्षण विज्ञहरू, पढाइ विज्ञहरू, शिक्षक प्रशिक्षकहरू र शिक्षकहरू समेतका लागि यी सक्षमता विस्तृतीकरण समीक्षा र अन्तिम रूप दिन एक कार्यशालाको आयोजना गऱ्योक (अनुसूची ग हेर्नुहोस्) । आधारभूत सक्षमताको न्यूनतम स्तरमा नपुगेका विद्यार्थीहरू स्वतः पूर्व-आधारभूत तहमा पर्ने भएकाले पूर्व आधारभूत तहका लागि सक्षमता विस्तृतीकरण निर्धारण गर्न आवश्यक देखिएन ।

तालिका ४.३: पठन उप-सिपहरू र कक्षाअनुसार हरेक सक्षमता तहका लागि सक्षमता विस्तृतीकरण

कक्षा १				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
विसङ्केतन	वर्ण-ध्वनि सम्बन्ध पहिचान गर्ने ।	मात्रा नलागेका ध्वनि सङ्केत वा वर्णलाई शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	कक्षा १ स्तरका मात्रा लागेका ध्वनि सङ्केतहरूको शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	मात्रा, संयुक्त व्यञ्जनहरू, र स्वर परिमार्जकहरू (vowel modifiers) समावेश भएका ध्वनि सङ्केतहरू शुद्धसँग पढ्ने (शब्दांशको ज्ञान सहितका शब्द ध्वनिहरू) ।
	पृथक र निर्माण गरिएका शब्दहरूको विसङ्केतन गर्ने	मात्रा नलागेका सरल, निर्माण गरिएका वा पृथक कक्षा १-स्तरका शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।	मात्रा लागेका निर्माण गरिएका वा पृथक कक्षा १-स्तरका सरल शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।	मात्रा लागेका, निर्माण गरिएका / पृथक शब्दहरू, संयुक्त व्यञ्जनहरू स्वर परिमार्जकहरू समावेश भएका शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।
पठन प्रवाह (ORF)	कक्षा-स्तरका पाठ शुद्धसँग सही गतिमा स-स्वर पढ्ने ।	मात्रा वा संयुक्त व्यञ्जन नभएका कक्षा १ स्तरका पाठहरू शुद्धसँग विस्तारै स-स्वर पढ्ने ।	मात्रा वा संयुक्त व्यञ्जन नभएका कक्षा १ स्तरका पाठहरू शुद्धसँग मध्यम गतिमा स-स्वर पढ्ने ।	मात्रा वा संयुक्त व्यञ्जन नभएका कक्षा १ स्तरका पाठहरू शुद्धसँग उच्च गतिमा स-स्वर पढ्ने ।

कक्षा १				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
श्रुति बोध	शब्द वा वाक्यांश तहमा अर्थ पहिचान गर्नु	दैनिक प्रयोगमा आउने प्रचलित कक्षा १ स्तर का अति सामान्य शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।	कक्षा १-स्तरको प्रचलित शब्द/कक्षा १ को नेपाली पाठका शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।	कक्षा १-स्तरका लागि कम प्रचलित शब्द/कक्षा १ को नेपाली पाठका शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।
		अति सामान्य / दैनिक कक्षा १-स्तरका प्रचलित शब्दहरूसहित सरल एक चरणको मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।	सामान्य कक्षा १-स्तरका शब्दहरू / कक्षा १ नेपाली पाठमा आधारित शब्दहरू सहितको सरल, एक चरणको मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।	सामान्य कक्षा १-स्तरका शब्दहरू/कक्षा १ नेपाली पाठमा आधारित शब्दहरू सहितको सरल, दुई चरणको मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।
	कक्षा स्तरका प्रचलित शब्दहरूको बोध	छोटो (लगभग २ वा ३ वाक्यहरू), साधारण कक्षा १-स्तरको नेपाली पाठ सुनेर दैनिक प्रयोगमा आउने अति सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने	छोटो (लगभग २ वा ३ वाक्यहरू), साधारण कक्षा १-स्तरको नेपाली पाठ सुनेर दैनिक प्रयोगमा आउने सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	छोटो (लगभग २ वा ३ वाक्यहरू), साधारण कक्षा १-स्तरको नेपाली पाठ सुनेर दैनिक रूपमा कम प्रयोगमा आउने शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।
	छोटो कक्षा-स्तरको पाठबाट जानकारी हासिल गर्ने ।	कक्षा १-स्तरका साधारण (२ वा ३ वाक्यहरू) पाठ सुनेर कुनै मिल्दो जुल्दो जानकारी नभएको बेला प्रत्यक्ष- वा निकट-शब्द मिलाएर मुख्य पात्र वा घटना पहिचान गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा १-स्तरका साधारण (२ वा ३ वाक्यहरू) पाठ सुनेर कुनै मिल्दो जुल्दो जानकारी नभएको बेला सामान्य पर्यायवाची शब्द मिलाएर स्पष्ट सूचना प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ" वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा १-स्तरका साधारण (२ वा ३ वाक्यहरू) पाठ सुनेर कुनै सीमित मिल्दो जुल्दो जानकारी भएको अवस्थामा सामान्य पर्यायवाची शब्द मिलाएर स्पष्ट सूचना प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ" वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।

कक्षा १				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
पठन बोध	कक्षा १- स्तरका सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कक्षा १-स्तरका कक्षा १ को पाठमा प्रयोग भएका दैनिक प्रचलनमा आउने अति सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कक्षा १-स्तरका कक्षा १ को पाठमा प्रयोग भएका दैनिक प्रचलनमा आउने सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कक्षा १-स्तरका कक्षा १ को पाठमा प्रयोग भएका कम प्रचनमा आउने शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।
	कक्षास्तरको पाठबाट सूचना प्राप्त गर्ने ।	प्रत्यक्ष वा निकटका शब्द मिलानद्वारा मुख्य पात्र वा घटना पहिचान गर्ने ।	प्रत्यक्ष वा निकट का शब्द मिलानद्वारा कक्षा स्तरको पाठबाट सूचना प्राप्त गर्ने ।	पर्यायवाची शब्द/वैकल्पिक शब्द वा पाठको मिलानद्वारा कक्षा स्तरको पाठबाट सूचना प्राप्त गर्ने ।
	कक्षास्तरको पाठबाट मुख्य र सहायक विचार पहिचान गर्ने ।	कक्षा १ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट मुख्य विचार पहिचान गर्ने ।	कक्षा १ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट मुख्य र सहायक विचार पहिचान गर्ने ।	कक्षा १ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट सारांश निकाल्ने
कक्षा २				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
विसङ्केतन	वर्ण र ध्वनि बिचको सम्बन्ध पहिचान	मात्रा लागेका ध्वनि सङ्केत वा वर्णलाई शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	कक्षा २ स्तरका मात्रा लागेका र संयुक्त व्यञ्जन सहितका ध्वनि सङ्केत वा वर्णलाई शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	मात्रा लागेका, संयुक्त व्यञ्जन र स्वर परि मार्जकहरू भएका ध्वनि सङ्केत वा वर्णलाई शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने । (शब्दांशको ज्ञान सहितका शब्द ध्वनिहरू)
	पृथक र निर्माण गरिएका शब्दहरूको विसङ्केतन गर्ने	मात्रा लागेका दुई शब्दांश सहितका, निर्माण गरिएका वा पृथकीकृत शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।	मात्रा लागेका र संयुक्त व्यञ्जन वर्ण भएका तीन शब्दांश सहितका निर्माण गरिएका वा पृथकीकृत शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।	मात्रा लागेका, संयुक्त व्यञ्जन वर्ण भएका र स्वर परिमार्जक सहितका चार शब्दांश भएका निर्माण गरिएका वा पृथकीकृत शब्दहरू शुद्धसँग पढ्ने ।

कक्षा २				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
पठन प्रवाह	कक्षा-स्तरका पाठ शुद्धसँग सही गतिमा स-स्वर पढ्ने ।	कक्षा २ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग विस्तारै स-स्वर पढ्ने ।	कक्षा २ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग मध्यम गतिमा स-स्वर पढ्ने ।	कक्षा २ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग द्रुत गतिमा स-स्वर पढ्ने ।
श्रुति बोध	शब्द वा वाक्यांश तहमा अर्थ पहिचान गर्नु	कक्षा २ स्तरका अति सामान्य शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।	कक्षा २ स्तरका सामान्य शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।	कक्षा २ स्तरका कम प्रचलनमा रहेका शब्दहरू सुनेर कुनै वस्तु वा चित्रसँग शब्द मिलाउने ।
		कक्षा २-स्तरका प्रचलित शब्दहरू प्रयोग भएको एक चरणको केही विस्तार सहितको मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।	कक्षा २-स्तरका प्रचलित शब्दहरू प्रयोग भएको एक चरणको विस्तारित वा दुई चरणको मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।	कक्षा २-स्तरका प्रचलित शब्दहरू प्रयोग भएको बहु चरण ( दुईभन्दा बढी) को वा जटिल मौखिक निर्देशनहरू पालना गर्ने ।
	संगति र क्रम पहिचान गर्ने	कक्षा २ स्तरका पाठबाट मुख्य शब्दहरू पहिचान गर्ने	कक्षा २ स्तरका पाठबाट अवस्थाको वर्णन गर्ने ।	कक्षा २ स्तरका पाठबाट कारण/प्रमाण सहित अवस्थाको वर्णन गर्ने ।
	कक्षा स्तरका प्रचलित शब्दहरूको अर्थ बोध	कक्षा २ स्तरको छोटो पाठ सुनेर अति सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कक्षा २ स्तरको लयात्म शब्द सहितको छोटो पाठ सुनेर सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कक्षा २ स्तरको लयात्म र समान उच्चारण सहितका शब्द भएको छोटो पाठ सुनेर कम प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।
	कक्षा-स्तरको सङ्क्षिप्त पाठबाट जानकारी हासिल गर्ने ।	कक्षा २-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर कुनै मिल्दो जुल्दो जानकारी नभएको अवस्थामा प्रत्यक्ष- वा निकट-शब्द मिलाएर मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा २-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर सीमित मिल्दजुल्दो जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष- वा निकट-शब्द मिलाएर मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा २-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर पर्याप्त मात्रामा मिल्दजुल्दो जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष-वानिकट-शब्द मिलाएर मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।

कक्षा २				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
	कक्षा-स्तर का सङ्क्षिप्त पाठमा भएको जानकारीको व्याख्या गर्ने	कक्षा २-स्तरको सङ्क्षिप्त, अविच्छिन्न पाठ सुनेर दुईवटा सङ्केतहरू र सीमित प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी भएको अवस्थामा प्रमुख, स्पष्ट जानकारीका आधारमा सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने। यो सामान्यतया "कसरी" भन्ने प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।	कक्षा २-स्तरको सङ्क्षिप्त, अविच्छिन्न पाठ सुनेर धेरै सङ्केतहरू र सीमित प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी भएको अवस्थामा प्रमुख, स्पष्ट जानकारीका आधारमा सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने। यो सामान्यतया "किन" र "कसरी" भन्ने प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।	कक्षा २-स्तरको सङ्क्षिप्त, अविच्छिन्न पाठ सुनेर सङ्केतहरू पाठको विभिन्न भागमा छरिएको र पर्याप्त प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी भएको अवस्थामा प्रमुख, स्पष्ट जानकारीका आधारमा सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने। यो सामान्यतया "किन" र "कसरी" भन्ने प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।
पठन बोध	कक्षा-स्तर का सामान्य शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने।	कक्षा २-स्तरका धेरै प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने। (जस्तै, दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)	कक्षा २-स्तरका प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने। (जस्तै, दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)	कक्षा २-स्तरका कम प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने। (जस्तै: दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)
	प्रत्यक्ष र मिल्दो जुल्दो शब्दहरू मिलान गरेर कक्षास्तरको पाठबाट स्पष्ट सूचना प्राप्त गर्ने।	मिल्दो शब्दको नजिकमा आवश्यक जानकारी भएको र कुनै प्रतिस्पर्धात्मक सूचना नभएको अवस्थामा प्रत्यक्ष- वा निकटस्थको शब्द मिलान गरेर कक्षा २-स्तरको पाठबाट प्रमुख, स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने। यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," "कहाँ," वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।	मिल्दो शब्दको नजिकमा आवश्यक जानकारी भएको र सीमित प्रतिस्पर्धात्मक सूचना भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष- वा निकटस्थ शब्द मिलान गरेर कक्षा २-स्तरको पाठबाट प्रमुख, स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने। यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," "कहाँ," वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।	मिल्दो शब्दको नजिकमा आवश्यक जानकारी भएको र पर्याप्त प्रतिस्पर्धात्मक सूचना भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष- वा निकटस्थको शब्द मिलान गरेर कक्षा २-स्तरको पाठबाट प्रमुख, स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने। यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," "कहाँ," वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ।

कक्षा २				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
	कक्षास्तरको पाठबाट मुख्य र सहायक विचार पहिचान गर्ने ।	कक्षा २ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट मुख्य र सहायक विचार पहिचान गर्ने ।	कक्षा २ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट सारांश निकाल्ने	कक्षा २ स्तरको सामान्य र स्पष्ट पाठबाट निष्कर्ष निकाल्ने
कक्षा ३				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
विसङ्केतन	निर्माण गरिएको वा पृथक शब्दको विसङ्केतन	मात्रा, संयुक्त व्यञ्जनहरू र स्वर परिमार्जकहरूसहित कस्तिमा तीन शब्दांशका सरल, निर्माण गरिएका वा पृथक शब्दहरूको शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	मात्रा, संयुक्त व्यञ्जनहरू र स्वर परिमार्जकहरूसहित कस्तिमा चार शब्दांशका निर्माण गरिएका वा पृथक शब्दहरूको शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।	मात्रा, संयुक्त व्यञ्जनहरू र स्वर परिमार्जकहरूसहित निर्माण गरिएका वा पृथक जटिल शब्दहरूको शुद्धसँग स-स्वर वाचन गर्ने ।
पठन प्रवाह	कक्षा-स्तरको पाठ उपयुक्त गतिमा स-स्वर वाचन गर्ने ।	कक्षा ३ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग विस्तारै स-स्वर पढ्ने ।	कक्षा ३ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग मध्यम गतिमा स-स्वर पढ्ने ।	कक्षा ३ स्तरका अविच्छिन्न पाठहरू शुद्धसँग द्रुत गतिमा स-स्वर पढ्ने ।
श्रुति बोध	संगति र क्रम पहिचान गर्ने ।	कक्षा ३ स्तरका पाठहरूबाट मुख्य शब्दहरूको पहिचान र प्रयोग गर्ने ।	कक्षा ३ स्तरका पाठहरूमा भएको अवस्थाको वर्णन गर्ने ।	कक्षा ३ स्तरका पाठहरूमा भएको अवस्थाको कारण र प्रमाणसहित वर्णन गर्ने ।
	कक्षा-स्तरको सङ्क्षिप्त पाठबाट जानकारी हासिल गर्ने ।	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर कुनै मिल्दो-जुल्दो जानकारी नभएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्द मिलाएर मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर सीमित मिल्दो-जुल्दो जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्द मिलाएर स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर पर्याप्त मिल्दो-जुल्दो जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्द मिलाएर स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को", "के", "कहिले", "कहाँ", वा "कुन" प्रश्नको जवाफमा आउनेछ ।

कक्षा ३				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
	कक्षा-स्तर का सङ्क्षिप्त पाठमा भएको जानकारीको व्याख्या गर्ने	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर कुनै प्रतिस्पर्धी जानकारी नभएको र स्पष्ट रूपमा जवाफ उल्लेख नभएको अवस्थामा मुख्य र स्पष्ट जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर सीमित प्रतिस्पर्धी जानकारी भएको र जानकारीहरू पाठको विभिन्न स्थानमा छरिएर रहेको र स्पष्ट रूपमा जवाफ उल्लेख नभएको अवस्थामा मुख्य र स्पष्ट जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३-स्तरका सङ्क्षिप्त पाठ सुनेर पर्याप्त प्रतिस्पर्धी जानकारी भएको, जानकारीहरू पाठको विभिन्न स्थानमा छरिएर रहेको, कम महत्त्वको जानकारी भएको र स्पष्ट रूपमा जवाफ उल्लेख नभएको अवस्थामा मुख्य र स्पष्ट जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।
पठन बोध	कक्षा स्तर का प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने	कक्षा ३-स्तरका अति प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने (जस्तै, दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)	कक्षा ३-स्तरका प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने (जस्तै, दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)	कक्षा ३-स्तरका कम प्रचलित शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने (जस्तै, दिइएको शब्दलाई दृष्टान्त वा पर्यायवाचीसँग मिलाउने वा सङ्क्षिप्त मौखिक परिभाषा प्रदान गर्ने)
	कक्षा-स्तरका पाठबाट प्रत्यक्ष वा नजिकका शब्द मिलाएर गरेर स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने ।	कक्षा ३ स्तरका पाठबाट मिल्दो शब्दको निकटस्थ कुनै प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी नभएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्दहरू मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३ स्तरका पाठबाट मिल्दो शब्दको निकटस्थ सीमित प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्दहरू मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३ स्तरका पाठबाट मिल्दो शब्दको निकटस्थ पर्याप्त प्रतिस्पर्धात्मक जानकारी भएको अवस्थामा प्रत्यक्ष वा निकटका शब्दहरू मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।

कक्षा ३

उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
	कक्षा-स्तरका पाठबाट समानार्थी शब्द मिलाएर स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने ।	कक्षा-स्तरका पाठबाट कुनै प्रतिस्पर्धी जानकारी नभएको अवस्थामा समानार्थी शब्द मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा-स्तरका पाठबाट सीमित प्रतिस्पर्धी जानकारी भएको अवस्थामा समानार्थी शब्द वा निकटका शब्द मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा-स्तरका पाठबाट पर्याप्त प्रतिस्पर्धी जानकारी भएको र आवश्यक जानकारी महत्त्वपूर्ण नरहेको अवस्थामा समानार्थी शब्द वा निकटका शब्द मिलाएर एउटा मुख्य र स्पष्ट जानकारी प्राप्त गर्ने । यो सामान्यतया "को," "के," "कहिले," वा "कहाँ" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।
कक्षा-स्तर का पाठमा दिइएको शब्द र अभिव्यक्तिको अर्थ पहिचान गर्ने ।	मुख्य सङ्केतहरू भएको अवस्थामा कक्षा ३-स्तर को पाठमा दिइएका शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	कम महत्त्वका सङ्केतहरू भएको अवस्थामा कक्षा ३-स्तर को पाठमा दिइएका शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	परोक्ष सङ्केतहरू भएको अवस्थामा कक्षा ३-स्तरको पाठमा दिइएका शब्दहरूको अर्थ पहिचान गर्ने ।	
कक्षास्तर का पाठबाट निष्कर्षहरू निकाल्ने ।	कक्षा ३ स्तरको पाठबाट कुनै प्रतिस्पर्धी जानकारी नभएको अवस्थामा अविच्छिन्न वाक्यमा कुनै दुई स्पष्ट जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३ स्तरको पाठबाट सीमित प्रतिस्पर्धी जानकारी भएको अवस्थामा अविच्छिन्न वाक्यमा कुनै दुई स्पष्ट जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	कक्षा ३ स्तरको पाठको एक वा सोभन्दा बढी अनुच्छेदहरूमा रहेको, एकाआपसमा दूरी भएको दुई स्पष्ट र फरक-फरक जानकारीहरू जसलाई एकआपसकम सम्बन्धित गरिनु आवश्यक भएको अवस्थामा धेरै प्रतिस्पर्धात्मक जानकारीहरू मिलाएर सरल निष्कर्षहरू निकाल्ने । यो सामान्यतया "किन" वा "कसरी" प्रश्नको जवाफमा हुनेछ ।	

कक्षा ३				
उप-सिपहरू	अपेक्षित समक्षमता	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
	कक्षास्तरका पाठमा मुख्य र सहायक विचारहरू पहिचान गर्ने ।	मुख्य तर स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको सामान्य शीर्षक पहिचान गर्ने ।	कम महत्त्वका र स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको सामान्य शीर्षक पहिचान गर्ने ।	परोक्ष र स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको सामान्य शीर्षक पहिचान गर्ने ।
		मुख्य तर स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको मुख्य र सहायक विचारहरू पहिचान गर्ने ।	कम महत्त्वका र स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको मुख्य र सहायक विचारहरू पहिचान गर्ने ।	कम महत्त्वका र स्पष्ट रूपमा उल्लेख नगरिएको अवस्थामा कक्षा ३ स्तरका पाठको सारांश निकाल्ने ।

#### ४.५ आधारसूचक निर्धारणका प्रकार र विधिहरू

आधारसूचकको मुख्य उद्देश्य तालिका ४.३ मा दिइएका दक्षताहरू हरेक विद्यार्थीले हासिल गर्न सकेका छन् वा छैनन् र सकेकोछ भने कुन तहमा पर्दछन् भनेर परीक्षण गर्नु हो । तसर्थ, आधारसूचक निर्धारण गर्न सक्षमताका परिभाषित प्रत्येक चार तह (पूर्व-आधारभूत, आधारभूत, प्रवीण, र उच्च) का लागि तहगत सीमाङ्कको आवश्यकता पर्दछ ।

नेपालमा आधारसूचक निर्धारण गर्ने उद्देश्यका लागि उपलब्ध परीक्षणहरू आधार-सान्दर्भिक (criterion-referenced) थिए; तसर्थ, कार्यदलले यी आधारसूचकहरूलाई सापेक्ष भन्दा निरपेक्ष बनाउँदै आधार-सान्दर्भिक (अर्थात्, पाठ्यक्रमसँग आबद्ध गरिएको) आधारसूचक निर्धारण विधिलाई उत्तम विकल्पको रूपमा चयन गर्‍यो ।

सन् -२०२१ मा परीक्षार्थी केन्द्रित आधारसूचक निर्धारण विधि प्रयोग गर्नका लागि नयाँ परीक्षणहरू सञ्चालन गर्ने थोरै अवसर भए तापनि कार्यदलले यसको सट्टामा नेपालले पहिले नै विकास र सञ्चालन गरिसकेका परीक्षणहरू प्रयोग गर्‍यो ।

यसरी, कार्य दलले आधारसूचक निर्धारणका लागि परीक्षार्थी-केन्द्रित विधिको सट्टा परीक्षा-केन्द्रित विधिको छनोट गर्‍यो ।

## ४.६ सीमा गणना गर्ने प्रक्रिया

Sireci, Hambleton, / Pitoniak (सन् २००४) ले मापदण्ड निर्धारणका विभिन्न विधिमा रहेका जटिलताहरूको समीक्षापछि (यस प्रतिवेदनले माथिको खण्ड २.४ मा उदाहरणहरू प्रस्तुत गरेको छ ।) प्रत्यक्ष सहमत हुने विधिको प्रतिपादन गरे । प्रत्यक्ष सहमत विधिको प्रयोग गर्दा तोकिएका विषय विज्ञहरूले प्रत्येक प्रश्नका लागि सीमाङ्कहरू पहिचान गर्नुको सट्टा खास सिप वा कुशलता मापन गर्ने प्रश्नावलीहरूको समूह वा खण्डका लागि सीमाङ्कहरू पहिचान गर्दछन् । विषय विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यले प्रश्नको प्रत्येक समूहका लागि सीमाङ्कहरू पहिचान गर्दछ र समूहका सबै सदस्यहरूका अङ्कको औसतलाई सम्भावित सीमाङ्कको रूपमा पहिचान गरिन्छ । उपलब्ध परीक्षण नतिजाका तथ्याङ्क, अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरू र सक्षमताका तहको विस्तृतिकरणसँग सम्भावित सीमाङ्कको तुलना गरेपछि विषय विज्ञ समूहले खास परीक्षणका प्रत्येक खण्डका लागि सीमाङ्कमा सहमति गर्‍यो ।

यस दस्तावेजको खण्ड २.२ मा उल्लेख गरिएअनुसार, कार्यदलले सान्दर्भिक परीक्षणका प्रश्नहरूलाई निम्न दुई उप-सिपहरूमा समूहबद्ध गरेको छ:

- पठन बोध - सही उत्तरको प्रतिशतको रूपमा मापन गरिने,
- पठन प्रवाह - प्रतिमिनेट शुद्ध उच्चारण गरिने शब्द सङ्ख्याको आधारमा मापन गरिने

तल वर्णन गरिएअनुसार, प्रत्येक जोडी सक्षमताका तहको निकटस्थको सक्षमता तहहरूको बिचमा तीनओटा सीमाङ्कहरूको गणना उल्लिखित दुई उपसिपहरूको गर्न १० सदस्यीय विषय विज्ञ समूह (SME) को कार्यशाला बैठक आयोजना गरियो ।

आधारसूचक निर्धारण गर्ने विभिन्न परीक्षा-केन्द्रित विधिहरूको समीक्षा गरेपछि, विषय विज्ञ समूहले परिमार्जित एङ्गफ (Modified Angoff) विधिको प्रयोग गरी विभिन्न सक्षमता तहहरूका लागि सीमाङ्कहरू निर्धारण गर्ने सहमति गर्‍यो । विषय विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यलाई समग्र सक्षमता तहका परिभाषाहरू, अपेक्षित उपलब्धिहरू

र उप-सिपहरूअनुसारका सक्षमता तह विस्तृतीकरण, परीक्षणका साधनहरूको एक सेट (पठन प्रवाहका लागि एउटा पाठ र बोधका लागि पाँच-पाँचओटा प्रश्नहरू सहितको दुई पाठ) र अङ्कन तालिकाहरू उपलब्ध गराइयो । वास्तविक कार्य सुरु गर्नु अघि विज्ञ परामर्शदाताले विषय विज्ञ समूहका सदस्यहरूलाई सीमाङ्क निर्धारण गर्ने विधि र प्रक्रिया विषयमा तालिम दियो ।

विषय विज्ञ समूहले यी दुई उप-सिपहरूका लागि शैगुपकेको प्रश्न बैंकबाट लिइएका परीक्षणका साधनहरूको सेट प्रयोग गर्‍यो । विषय विज्ञ समूहले प्रश्नपत्रहरूको समीक्षा गरी विभिन्न सक्षमता विस्तृतीकरण, परीक्षणका साधनहरू र तिनीहरूका सम्भावित प्रतिक्रियाहरूबिच सम्बन्ध स्थापित गर्‍यो । विषय विज्ञ समूहले नेपाली भाषाको संरचना विशेष गरी पठन गति र शुद्धतालाई प्रभाव पार्ने स्वतन्त्र वा आश्रित स्वरहरू (मात्रा), निहित स्वर भएका व्यञ्जनहरू (हलन्त), संयुक्त व्यञ्जनहरू र स्वर परिमार्जकहरू (जस्तै: औ-स्वर, चन्द्रविन्दु र विसर्ग) को अस्तित्वका कारण नेपाली भाषा पढाइका जटिलताहरूबारे पनि विचार गर्‍यो । तुलनात्मक रूपमा नेपाली भाषा ध्वनिशास्त्रीय दृष्टिकोणबाट पारदर्शी छ, किनभने वर्णमालाका प्रत्येक अक्षरमा एक मात्र ध्वनि हुन सक्छ; अर्थात्, देवनागरी लिपिमा एक-एकओटा वर्ण-ध्वनि बिचको सम्बन्ध परिवर्तन हुँदैन । यद्यपि, सबै भाषाहरूमा यस्तो अवस्था नहुन सक्दछ । उदाहरणका लागि, अङ्ग्रेजी भाषामा, वर्ण "C" को उच्चारण "Call" शब्दमा "C" ध्वनि उच्च हुन सक्छ तर "Cell" शब्दमा "C" ध्वनि नरम हुन सक्छ ।

विषय विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यले कक्षा ३ का आधारभूत, प्रवीण वा उच्चस्तरका विद्यार्थीले दिइएको पाठबाट एक मिनेटमा कति शब्दहरू शुद्धसँग पढ्न सक्दछन् भन्ने विचार पठन प्रवाहको स्तर निर्धारण गर्न सुरु गरे । विभिन्न उत्तम अभ्यासहरूसमेतका आधारमा, विज्ञ परामर्शदाताले स्तर निर्धारण र छलफलका धेरै चरणहरूको अगुवाइ गरे । पहिलो चरणको अभ्यासमा स्तर निर्धारण कर्ताहरूको नतिजामा अपेक्षाकृत उच्च आधारसूचक विचलन र उच्च मात्राको भिन्नता रहेको देखियो । दोस्रो चरणको अभ्यासमा स्तरीय विचलन केही घट्यो, जसको अर्थ स्तर निर्धारकहरू बिचको भिन्नताहरू सङ्कुचित भएको पाइयो । तसर्थ, विषय विज्ञ समूहले केही समायोजनसहित दोस्रो चरणको औसत अङ्कको वरिपरि रहेर तीनओटा सीमाङ्क मानहरू निर्धारण गर्ने सहमति गरे ।

विषय विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यले विद्यार्थीलाई सोधिएका प्रश्नहरूमा सही उत्तर दिनसक्ने आङ्कलनका आधारमा आधारभूत, प्रवीण, वा उच्च तहको सुरूमा रहेका विद्यार्थीहरूको पठन बोधका लागि स्तर निर्धारण गरे । पहिलो चरणमा, १० जना मध्ये ८ जना विषय विज्ञ समूहका सदस्यले प्रश्नहरूमा एउटै सीमाङ्क मान चयन गरे जसलाई सीमाङ्कको रूपमा तोक्ने काम गरियो । छलफलपछि विषय विज्ञ समूहका सबै सदस्यले सुरूको अवस्थामा न्यून सहमति देखिएका बोध प्रश्नहरूका लागि दोस्रो चरणको स्तर निर्धारण प्रक्रिया सञ्चालन गर्‍यो । दोस्रो चरणमा, विषय विज्ञ समूहका कम्तिमा ८ जना सदस्यले चयन गरेका मापदण्डलाई मान्यता दिने गरी मान निर्धारण गर्‍यो ।

विषय विज्ञ समूहले कक्षा २ र त्यसपछि कक्षा १ समेत दुवै कक्षाको पठन प्रवाहका लागि दुई चरणमा उही प्रक्रिया अपनाई सीमाङ्क निर्धारण गर्‍यो । पठन बोधको सन्दर्भमा, कक्षा १ र २ बाट ९ ओटा प्रश्नहरूका लागि दुई चरणको परीक्षणबाट सीमाङ्क निर्धारण गरियो । तर कक्षा १ र २ बाट प्रत्येकमा एक-एक प्रश्नका लागि सीमाङ्क दुवै चरणमा निर्धारण हुन सकेन । किनभने तिनीहरूले आठ "मत" को न्यूनतम सीमा (Threshold) पूरा गर्न सकेनन् । यस अवस्थामा विषय विज्ञ समूहका सदस्यहरू बिचको छलफलको माध्यमबाट सहमति गरियो ।

चयन गरिएका सीमाङ्कहरूले विद्यार्थीहरूलाई सक्षमताका चार तहहरूमा वर्गीकरण गर्न सहयोग गर्ने छ, किनकि ती अङ्कहरू तालिका ४.३ मा प्रस्तुत गरिएको सक्षमता विस्तृतीकरणसँग मेल खान्छन् ।

#### ४.७ कक्षा १, २, र ३ का लागि प्रस्तावित पठन सिप आधारसूचकहरू

कार्यदलले विषय विज्ञ समूहको गठन, समूहद्वारा गरिएको सीमाङ्क निर्धारणको अभ्यास, नतिजाको तथ्याङ्क र उप-सिपहरू र सक्षमता तहअनुसार प्रत्येक कक्षाका लागि सिफारिस गरिएको सीमाङ्कसहित सम्पूर्ण मापदण्ड निर्धारण प्रक्रियाको समीक्षा गर्‍यो । अन्तमा, कार्यदलले कक्षा १ मा पठन बोध बाहेक समूहले सुभाव दिएअनुसार कै उही सीमाङ्कहरूको सिफारिस गर्‍यो, जसका लागि कार्यदलले कक्षा १ र २ बिचको सीमाङ्कहरूमा रहेका केही भिन्नताहरूको समायोजन गर्‍यो । यस क्रममा, कार्यदलले कक्षा १ र २ को बोधमा समूहद्वारा स्तर निर्धारण गरिएको तथ्याङ्क र

कक्षा १ र २ का विद्यार्थीहरूको अधिल्लो परीक्षणबाट प्राप्त तथ्याङ्कको समीक्षा गर्‍यो । यसरी कार्यदलले तालिका ४.४ मा प्रस्तुत गरिएअनुसार पठन प्रवाहमा लगातार दुई सक्षमता तहहरू र कक्षा १, २, र ३ का लागि पठन बोधका लागि सीमाङ्कहरू सिफारिस गर्‍यो ।

तालिका ४.४: विभिन्न सक्षमता तहका कक्षागत र उपसिपगत सीमाङ्कहरू

पढाइ उपसिपहरू	तहगत सीमाङ्कहरू		
	पढाइ उपसिपहरू	प्रवीण	उच्च
<b>कक्षा १</b>			
पठन प्रवाह (ORF – cwpm)	१५	२५	३५
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	२०	४०	६०
<b>कक्षा २</b>			
पठन प्रवाह (ORF – cwpm)	२०	३०	४०
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३०	५०	७०
<b>कक्षा ३</b>			
पठन प्रवाह (ORF – cwpm)	२०	३५	४५
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३०	६०	८०

तालिका ४.४ मा दिइएका सीमाङ्कहरूको आधारमा, कार्यदलले तालिका ४.५ मा प्रस्तुत गरिएका कक्षा १, २, र ३ का लागि पठन सिप आधारसूचकहरूको सिफारिस गर्‍यो ।

तालिका ४.५: प्रस्तावित कक्षागत पठन सिप आधारसूचकहरू

पठन तत्त्वहरू	पूर्व-आधारभूत	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
<b>कक्षा १</b>				
पठन प्रवाह (ORF–cwpm / प्रतिमिनेट शुद्धसँग शब्द उच्चारण)	१५ भन्दा कम	१५ देखि २५ सम्म	२५ देखि ३५ सम्म	३५ भन्दा माथि
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	२० भन्दा कम	२० देखि ४० सम्म	४० देखि ६० सम्म	६० भन्दा माथि
<b>कक्षा २</b>				
पठन प्रवाह (ORF–cwpm/ प्रतिमिनेट शुद्धसँग शब्द उच्चारण)	२० भन्दा कम	२० देखि ३० सम्म	३० देखि ४० सम्म	४० भन्दा माथि

बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ५० सम्म	५० देखि ७० सम्म	७० भन्दा माथि
कक्षा ३				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm / प्रतिमिनेट शुद्धसँग शब्द उच्चारण)	२० भन्दा कम	२० देखि ३५ सम्म	३५ देखि ४५ सम्म	४५ भन्दा माथि
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ६० सम्म	६० देखि ८० सम्म	८० भन्दा माथि

#### ४.८ प्रारम्भिक कक्षा पढाइ परीक्षणमा आधारसूचकको प्रयोगसम्बन्धी केही मान्यताहरू

विद्यार्थीको पढाइको स्तर परीक्षणका लागि वैधता, विश्वसनीयता र परीक्षणका स्तरीकृत प्रक्रियाहरू सहितका (खण्ड २.४, चरण ९ हेर्नुहोस्) उच्च गुणस्तरीय परीक्षणका साधनहरू र पद्धतिहरूका साथै आधारसूचकको प्रयोग गर्नु एक महत्त्वपूर्ण पूर्वसर्त हो। निम्नलिखित मापदण्डहरू र प्रक्रियाहरू अपनाएर परीक्षणमा गुणस्तरको स्वीकार्य स्तर सुनिश्चित गर्नुपर्छ:

- परीक्षणका साधनहरू र प्रश्नपत्रहरू तयार गर्दा तालिका ४.४ मा प्रस्तुत गरिएका सक्षमता तह, विस्तृतीकरण र प्रश्नपत्र लेखन मार्गदर्शनहरू पालना गर्ने ।
- विद्यार्थी पढाइको परीक्षण गर्न र सबै विद्यालयका विभिन्न वर्षका परिणामहरू विश्लेषण गर्न स्तरीकृत प्रक्रिया निर्धारण गर्ने र सोको पालना गर्ने ।
- प्रश्नपत्र निर्माणकर्ताहरूको क्षमता विकास र स्तरीकृत प्रक्रियाको पालना गरेर परीक्षणका साधनहरूको गुणस्तर सुधार गर्ने ।
- प्रश्नपत्रहरूको पूर्व परीक्षण गर्ने र तिनीहरूलाई व्यापक स्तरमा प्रयोग गर्नुअघि पूर्व परीक्षणको नतिजाको आधारमा परिमार्जन गर्ने ।

सबै सक्षमताका तहहरू मापन गर्न सक्ने गरी परीक्षणका साधन र प्रश्नपत्रहरूको विकास र प्रयोग गर्ने । सक्षमताका विभिन्न तहहरू मापन गर्न पर्याप्त सङ्ख्यामा प्रश्नहरू समावेश गर्ने । उदाहरणका लागि, बोधका लागि

दुईओटा पठन अनुच्छेदहरूबाट प्रश्नको तहमा उपयुक्त भिन्नता सहितका कम्तीमा १० प्रश्नहरू प्रयोग गर्ने ।

- विशेष गरी एक-एक गरी गरिने मौखिक पठन परीक्षणका लागि परीक्षणसम्बन्धी उपयुक्त सिप भएका प्रशिक्षित परीक्षणकर्ताहरूलाई नियुक्त गर्ने ।
- परीक्षणका लागि छनोट गरिएका विद्यार्थीहरूको भाषिक पृष्ठभूमि र सांस्कृतिक बुझाइलाई ध्यान दिई उनीहरूले बुझेर र डर वा हिचकिचाहटबिना परीक्षणमा भाग लिन सक्ने व्यवस्था गर्ने ।
- विद्यार्थीहरूका सबै उत्तरहरू ठीक ढङ्गले परीक्षण र अभिलेखन भएको सुनिश्चित गर्न उत्तरहरू अभिलेखमा एकरूपता हुने प्रक्रिया अपनाउने ।
- विद्यार्थीहरूको परिपक्वता स्तर र स्तरीकृत मौखिक तथा लिखित परीक्षणमा भाग लिनको लागि तयारीका लागि ध्यान दिने ।
- कार्यदलले कक्षा ३ को अन्तमा राष्ट्रिय स्तरको परीक्षण गर्न उपयुक्त हुने सुझाव दियो ।

यी बुँदाहरूलाई विचार गर्दै कार्यदलले परीक्षण संस्थाहरूलाई पूर्व-निर्धारित परीक्षणको ढाँचा प्रयोग गरी परीक्षणहरू सञ्चालन गर्न सिफारिस गर्‍यो । परीक्षणको ढाँचाले नमूना छनोट विधिहरू, प्रश्नपत्र निर्माण विधिहरू र प्रक्रियाहरू, प्रश्नपत्रहरूको स्तर र वर्गीकरणहरू, परीक्षण सञ्चालन प्रक्रियाहरू र परीक्षणका नतिजाहरूको अभिलेखीकरण र विश्लेषणका लागि विधिहरू र प्रक्रियाहरू परिभाषित गर्नुपर्छ ।

## ४.९ लक्ष्य निर्धारण

लक्ष्यहरूले कति वा कुन अनुपातमा (सामान्यतया प्रतिशतमा) विद्यार्थीहरूले अपेक्षित सक्षमताका निश्चित स्तर हासिल गर्न सक्छन् भन्ने कुराको सङ्केत गर्दछ । खण्ड २.४ अन्तर्गत चरण १० मा उल्लेख गरिएअनुसार लक्ष्य निर्धारण सामान्यतया वार्षिक रूपमा वा सोभन्दा कम समयका लागि गरिन्छ र यो सँधै सबभन्दा पछिल्लो उपलब्ध तथ्याङ्कमा आधारित हुन्छ । नेपालका लागि लक्ष्य निर्धारण यस आधारसूचक निर्धारण अभ्यासको दायराभन्दा बाहिर भए तापनि कार्यदलले नीति निर्माता, सम्बन्धित क्षेत्रका विशेषज्ञ र अभ्यासकर्ताहरूको सहभागितामा समूह गठन गरी भविष्यमा लक्ष्य निर्धारण गर्न सिफारिस गर्‍यो ।

विभिन्न सक्षमता तहहरूको आधार-सान्दर्भिक परीक्षणहरूको मामलामा लक्ष्य निर्धारण गर्ने धेरै प्रकारका सम्भाव्य तरिकाहरू छन् । उक्त सम्भावित तरिकाहरू विकल्पको रूपमा निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएका छन्:

**विकल्प १: सक्षमता तहअनुसार उपलब्धि लक्ष्यहरू निर्धारण:** समयको क्रममा कम सक्षमता स्तरमा रहेका विद्यार्थीको अनुपात घटाउने र उच्च सक्षमता स्तरहरूमा रहेका विद्यार्थीको अनुपात बढाउने उद्देश्यका साथ योजनाकारहरूले सक्षमताका प्रत्येक तहका लागि लक्ष्यहरू निर्धारण गर्न सक्छन् । यस प्रकारको लक्ष्य निर्धारणको उदाहरण यस्तो हुन सक्छ:- “सन् २०३० सम्ममा, कक्षा ३ का ५ प्रतिशतभन्दा कम विद्यार्थीहरू सक्षमताको पूर्व-आधारभूत तहमा हुनेछन् । यसको अर्थ कक्षा ३ का कम्तीमा ९५ प्रतिशत विद्यार्थीहरू सक्षमताको आधारभूत तह वा सोभन्दा माथिल्लो तहमा हुनेछन् । समग्रमा कुलमध्ये ६० प्रतिशत प्रवीण तहमा र १० प्रतिशत उच्च तहमा पुग्ने हाम्रो लक्ष्य रहेको छ ।”

**विकल्प २: कक्षागत रूपमा उपलब्धिको एकल लक्ष्य निर्धारण:** प्रत्येक सक्षमता तहका लागि लक्ष्य निर्धारण गर्नुको सट्टा, सरोकारवालाहरूले न्यूनतम कक्षागत सक्षमता निर्धारण गर्न सक्छन्, जसका लागि एउटा मात्र लक्ष्य आवश्यक हुन्छ । यो पद्धति प्रयोग गर्दा लक्ष्यको एउटा उदाहरण यस प्रकार हुन सक्छ:- “सन् २०३० सम्म, ६० प्रतिशत विद्यार्थीहरूले न्यूनतम कक्षा स्तरका सक्षमता पूरा गर्नेछन् ।” यस अवस्थामा, कम्तीमा सक्षमताका “आधारभूत” र “प्रवीण” तह बिचको सीमाङ्क हासिल गरेका विद्यार्थीलाई “न्यूनतम प्रवीणता” हासिल गर्ने विद्यार्थीका रूपमा परिभाषित गर्न आवश्यक छ ।

**विकल्प ३: अति न्यून स्तरको उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीका लागि लक्ष्य निर्धारण:** न्यूनतम सक्षमता तहमा रहेका विद्यार्थी अनुपातका लागि लक्ष्य निर्धारण गर्ने क्रममा योजनाकारहरूले पूर्व-आधारभूत तहमा रहने विद्यार्थीको अनुपात घटाउने अर्को लक्ष्य थप्न सक्छन् । उदाहरणका लागि: “सन् २०३० सम्ममा ५ प्रतिशतभन्दा कम विद्यार्थीहरू पूर्व-आधारभूत तहमा हुनेछन् र ६० प्रतिशत विद्यार्थीहरू प्रवीण तहमा पुग्नेछन् ।” सिद्धान्ततः यस प्रकारको लक्ष्य उपलब्धि सुधार गर्ने प्रस्तावित योजनाको व्याख्याको साथमा आउनु पर्दछ ।

**विकल्प ४: हरेक उप-सिपका लागि लक्ष्य निर्धारण:** योजनाकारहरूको उद्देश्य एउटा मात्र लक्ष्य निर्धारण गर्ने हुन सक्दछ - जस्तै, पठन सक्षमता । यद्यपि, प्रारम्भिक कक्षाहरूमा भाषा सिक्ने सिपहरूको प्रकृति र आधारसूचकलाई विचार गर्दा दुवै उप-सिपहरू (बोध र पठन प्रवाह) का लागि लक्ष्यहरू निर्धारण गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

अन्तमा, लक्ष्य निर्धारण गर्ने कार्य पाठ्यक्रमको सुधार, सिकाइ वातावरण, कक्षाकोठा शिक्षण सिकाइ क्रियकलाप, परीक्षणका अभ्यासहरू, शिक्षणको गुणस्तर र शिक्षणमा अभिप्रेरणा जस्ता कारक तत्वहरूमा निर्भर रहन्छ । यी कारक तत्वहरूलाई विचार नगरी वा नीति निर्माताहरू र योजनाकारहरूलाई लक्ष्य निर्धारण प्रक्रियामा संलग्न नगराई लक्ष्य निर्धारण गर्नु यथार्थपरक हुँदैन ।

#### ४.१० नीतिसँग आबद्ध गर्ने

शिक्षा प्रणालीले राष्ट्रिय, प्रादेशिक, क्षेत्रीय र विश्वव्यापीलगायत विभिन्न प्रकारका परीक्षणहरू सञ्चालन गर्न सक्छ । ती तथ्याङ्कहरू विभिन्न विधिहरू प्रयोग गरेर एक प्रचलित मानमा आबद्ध गर्न सकिन्छ । उदाहरणका लागि नीतिसँग आबद्ध गर्ने एक विधि विश्वव्यापी रूपमा प्रचलित मानसँग आबद्धता स्थापना गर्न प्रयोग गरिनु (Ferdous et al., 2019) हो ।

नीति आबद्धतासम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूले राष्ट्रिय परीक्षणका सक्षमता मापदण्डहरूलाई राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय नीतिसँग आबद्ध गर्न निश्चित प्रक्रियाहरूको पालना गर्न सुझाव दिन्छ, जस्तै SDG प्रतिवेदनका लागि विकास गरिएका राष्ट्रिय र विश्वव्यापी सक्षमताका ढाँचाहरू । Global Alliance to Monitor Learning (GAML) ले दिएका सुझावअनुसार नीति आबद्धता प्रक्रियामा छ ओटा चरणहरू समावेश गरिएका छन् (Ferdous et al., 2019): (१) पाठ्यवस्तुको प्रारूप परिभाषित गर्ने, (२) उपलब्धिको स्तर निर्धारण र नामाकरण गर्ने, (३) नीतिको परिभाषा लेख्ने (अर्थात्, प्रत्येक सक्षमता तहका विद्यार्थीहरूले के थाहा पाउने र के गर्न सक्षम हुने अपेक्षा गरिन्छ), (४) सक्षमता तह विस्तृतीकरण तयार गर्ने, (५) सक्षमता तहका लागि सीमाङ्क निर्धारण गर्ने, र (६) नीति आबद्धता प्रक्रियालाई प्रक्रियागत प्रमाणका आधारमा प्रमाणीकरण गर्ने ।

यसै सन्दर्भमा नेपालमा प्रारम्भिक कक्षा पठन सिपका लागि आधारसूचक निर्धारण अभ्यासले नौ ओटा चरणसहितको प्रक्रिया अपनाइएको थियो (अनुसूची-क पनि हेर्नुहोस्):

१. आधारसूचक निर्धारण गरिने सिप वा उप-सिपहरूको निर्णय गर्ने ।
२. सक्षमता तहहरूको निर्धारण गर्ने र सोको सामान्य परिभाषाहरू तय गर्ने ।
३. सक्षमता विस्तृतीकरण तयार गर्ने ।
४. मापदण्डको प्रकार तय गर्ने ।
५. मापदण्डहरू निर्धारण गर्नका लागि विधिको छनोट गर्ने ।
६. विषय विज्ञ समूहको गठन तथा अभिमुखीकरण गर्ने ।
७. मापदण्ड निर्धारणका लागि बैठकको आयोजना गर्ने ।
८. सीमाङ्कहरूको गणना गर्ने ।
९. आधारसूचकहरूको समीक्षा र प्रमाणीकरण गरी स्वीकृतिका लागि सिफारिस गर्ने ।

यस प्रक्रियाले GAML द्वारा सुभाव गरिएका सबै छ ओटा प्रक्रियाहरू समावेश गरेको छ । कार्यदलले पढाइका लागि GPF लाई ध्यानमा राख्दै नेपालको प्राकप पाठ्यक्रमका विषयवस्तुहरूको प्रारूपलाई अपनायो । विद्यार्थी सक्षमताका पूर्व-आधारभूत, आधारभूत, प्रवीण, र उच्चसमेत चार ओटा तहहरूलाई परिभाषित गर्‍यो र प्रत्येक पठन उप-सिपका लागि सक्षमता तह विस्तृतीकरण तयार गर्‍यो । सक्षमता तहहरू, तिनका परिभाषाहरू, र सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरू तयार गर्दा कार्यदलले GPF परिभाषाहरूको अध्ययन गर्‍यो र तिनीहरूलाई नेपालको प्राकपकाको पाठ्यक्रम, भाषागत विशेषताहरू र अन्य प्रासङ्गिक कारकतत्त्वहरूसँग सान्दर्भिकीकरण गर्‍यो । त्यसपछि, कार्यदलले प्रत्येक दुई निकटस्थ सक्षमता तहहरू बिचको सीमाङ्कहरू तय गर्न विषय विज्ञ समूह (SME) लाई तोक्यो, जसका लागि तिनीहरूले परिमार्जित एङ्गफ (Modified Angoff) विधि प्रयोग गरे । अन्तमा, खण्ड ४.९ मा उल्लेख गरिएअनुसार केही नीति निर्माताहरू, परीक्षण विज्ञहरू र पाठ्यक्रम विज्ञहरू समेतको सहभागितामा कार्यदलले आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको समीक्षा गरी अन्तिम रूप प्रदान गर्‍यो ।

नेपालमा अपनाइएका प्रक्रियाहरूमा नीति आबद्धताका लागि आवश्यक मुख्य चरण र प्रक्रियाहरू समावेश गरिएकोले शिक्षा सरोकारवालाहरूले राष्ट्रिय स्तरमा विद्यार्थीहरूको पठन सिप सिकाइको अनुगमन गर्नुका अतिरिक्त विश्वव्यापी रूपमा तुलना गर्नका लागि यी आधारसूचकहरूको प्रयोगलाई सहज रूपमा लिन सक्दछन् ।

## ४.११ समीक्षा र प्रमाणीकरण

केही थप विज्ञहरूसमेतको सहभागितामा आधारसूचक निर्धारण कार्यदलले सीमाङ्कहरू निर्धारण गर्न प्रयोग गरिएका प्रक्रियाको समीक्षा गरी स्तरीकृत प्रक्रियाहरू प्रयोग गरी सीमाङ्कहरू निर्धारण गर्ने अभ्यास गरिएको थियो भन्ने कुरा पुष्टि गर्नु, जुन प्रक्रियाहरू आधारसूचक निर्धारणहरूका लागि विश्वव्यापी रूपमा प्रयोग गरिएका थिए । आधारसूचक निर्धारण र तिनका अभिलेखीकरणका लागि प्रयोग गरिएका प्रक्रियाहरूको समीक्षा गर्ने क्रममा कार्यदलले आधारसूचक निर्धारणका अभ्यासहरूमा उच्च प्रक्रियागत वैधता रहेको पायो । विषय विज्ञ समूहको मान निर्धारणमा एकरूपता जाँच गरी आन्तरिक वैधता सुनिश्चित गरिएको थियो । यसका अतिरिक्त, विद्यार्थीहरूको हालको औसत उपलब्धि स्तरहरू, विशेष गरी शैगुपकेद्वारा सञ्चालित सन् २०२० को NARN परीक्षणका नतिजाका आधारमा आधारसूचकको बाह्य वैधता र विश्वसनीयतालाई जाँच गरियो । त्यसैगरी, कार्यदलले प्रस्तावित आधारसूचकको बारेमा अन्य सरोकारवालाहरूसँग परामर्श गरी आधारसूचकको बाह्य वैधता र विश्वसनीयता सुनिश्चित गर्नु । अन्तमा, कार्यदलले प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रोको (EGRP II) को सहयोगमा परिमार्जित आधारसूचकको थप प्रमाणीकरण गर्न सङ्क्षिप्त अध्ययन गर्नु, जुन खण्ड ५ मा वर्णन गरिएको छ ।

## ५. पठन सिप आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनको नतिजा

### ५.१ पठन सिप आधारसूचक परिमार्जन कार्यदलको सिफारिस

आधारसूचक निर्धारण प्रक्रिया पूरा भएपछि परिमार्जित राष्ट्रिय पठन सिप आधारसूचकलाई २८ कार्तिक २०७८ (नोभेम्बर १४, २०२१) मा भएको शैगुपकेका

महानिर्देशकको नेतृत्वमा गठित कार्यदलको बैठकमा प्रस्तुत गरिएको थियो । यस प्रतिवेदनमा अन्यत्र वर्णन गरेअनुसार गहन समीक्षा, छलफल र सहमतिपश्चात कार्यदलले चार सक्षमता तहहरू (पूर्व-आधारभूत, आधारभूत, प्रवीण र उच्च) निर्धारण गर्न सहमति गऱ्यो । तत्पश्चात प्रत्येक सक्षमता तहका लागि कक्षा १-३ को दुईओटा पठन सिपहरू (पठन प्रवाह र पठन बोध) का लागि सीमाङ्कहरू निर्धारण गरी स्वीकृतिका लागि शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयलाई सिफारिस गऱ्यो । यी सक्षमता तहहरू र सीमाङ्कहरू माथि तालिका ४.५ मा समेटिएका छन् ।

## ५.२ राप्राकपका निर्देशन समितिको सिफारिस

परिमार्जित पठन सिप आधारसूचकहरू ३० कार्तिक २०७८ (नोभेम्बर १६, २०२१) मा शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयका सहसचिवको नेतृत्वमा बसेको राप्राकपका निर्देशक समितिको बैठकमा प्रस्तुत गरियो । बैठकले पठन सिप आधारसूचक निर्धारण गर्न अपनाइएका गहन प्रक्रियाको कदर गर्दै प्रस्तावित आधारसूचकको व्यावहारिकता र उपयुक्तता सुनिश्चित गर्न सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन गर्ने निर्णय गऱ्यो ।

## ५.३ EGRA का साधनहरू प्रयोग गरी प्रस्तावित आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन

राप्राकपका निर्देशन समितिको निर्णयपश्चात, आधारसूचक परिमार्जन कार्यदलको १२ पौष २०७८ (डिसेम्बर २७, २०२१) मा बसेको बैठकद्वारा प्रस्ताव गरिएको परिमार्जित प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन गर्ने निर्णय गऱ्यो । यस निर्णयअनुसार १८ माघ २०७८ (फेब्रुअरी ०१, २०२२) मा शैगुपकेसँगको बैठकपछि, EGRP II को अन्तिम मूल्याङ्कन प्रक्रियासँग जोडेर EGRP II ले सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन सञ्चालन गर्ने योजना बनायो, जसले अध्ययन गर्ने नमुना जिल्लाहरूको सङ्ख्या बढाउनुका साथै ७ ओटै प्रदेशबाट ग्रामीण तथा सहरी स्थानीयहरूसमेत विविध भौगोलिक क्षेत्रहरू समेटिने सुनिश्चितता गऱ्यो ।

EGRP II अन्तिम मूल्याङ्कनका लागि कार्यक्रम लागू भएका ३८ जिल्लाहरूमध्ये विभिन्न भौगोलिक, भाषिक र सामाजिक-आर्थिक विशेषताहरू समेटिने गरी नमुना

जिल्लाको रूपमा छनोट गरिएका अछाम, बारा, भोजपुर, नवलपरासी पश्चिम, रसुवा, सुर्खेत र तनहुँ समेत ७ ओटा जिल्लाका ४५ ओटा विद्यालयहरू अध्ययनको नमूनाको रूपमा छनोट गरिएको थियो । यद्यपि, यो ख्याल गर्नु आवश्यक छ कि सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनका लागि छनोट गरिएको यस नमूनाले राष्ट्रियरूपमा प्रतिनिधित्व गर्दैन र समग्र जनसङ्ख्याको विशेषताहरूलाई प्रतिनिधित्व गर्न नमूनाको भार (Sample Weighting) लागू गरिएको थिएन । सङ्क्षिप्त- EGRA मा सहभागी हुन नमूनाको रूपमा छनोट गरिएका प्रत्येक विद्यालयका कक्षा २ र ३ बाट अनियमित तरिका (Randomly) अपनाएर प्रति कक्षा ३ जना विद्यार्थीहरू छनोट गरिएका थिए । तल दिइएको तालिका ५.२ ले यस सङ्क्षिप्त- EGRA मा सहभागी विद्यार्थीहरूको विवरण प्रस्तुत गरेको छ ।

तालिका ५.२: सङ्क्षिप्त EGRA का लागि छनोट गरिएका विद्यार्थीहरूको नमूना

विद्यार्थीहरूको विवरण (सङ्ख्या = २७२)	
कक्षा	
कक्षा २	५०% (१३६)
कक्षा ३	५०% (१३६)
लिङ्ग	
छात्र	४८.९% (१३३)
छात्रा	५१.१% (१३९)
भाषा समूह	
नेपाली पहिले भाषा (L1) हुने विद्यार्थी	५०.७% (१३८)
नेपाली दोस्रो भाषा (L2) हुने विद्यार्थी	४९.३% (१३४)
औसत उमेर	
कक्षा २	८.१ (१३६)
कक्षा ३	९.४ (१३६)

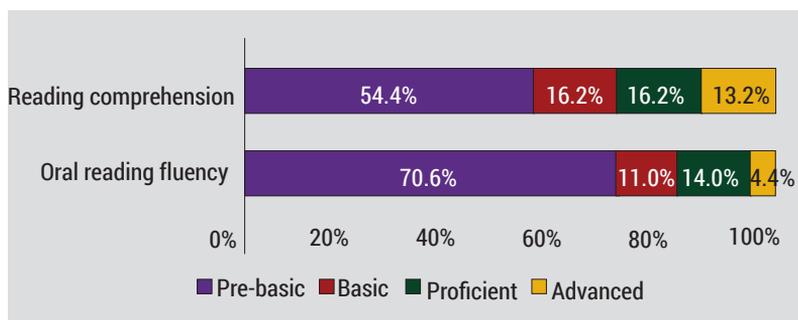
शैगुपकेका विषयगत समितिद्वारा विकसित र स्वीकृत प्रश्नपत्रहरूमध्येबाट सङ्क्षिप्त-EGRA का साधनका उप-कार्यहरू छनोट गरिएको थियो । यस परीक्षणका साधनले पठन प्रवाह र पठन बोधको परीक्षणका लागि प्रत्येक अनुच्छेदका लागि ५ ओटा

बोध प्रश्नहरू समेटिएको दुई ओटा अनुच्छेदहरू समावेश गरेको थियो । सामान्यतः ५ ओटा प्रश्नहरूको सट्टा १० ओटा प्रश्नहरू प्रयोग गरी आधारसूचक निर्धारण गर्न सिफारिस गरिएको पद्धतिअनुसार बोधका प्रश्नहरूको दुवै सेटमा बालबालिकाले हासिल गर्ने अङ्कलाई एकल अङ्कमा जोडिएको थियो ।

### ५.३.१ सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनका नतिजाहरू

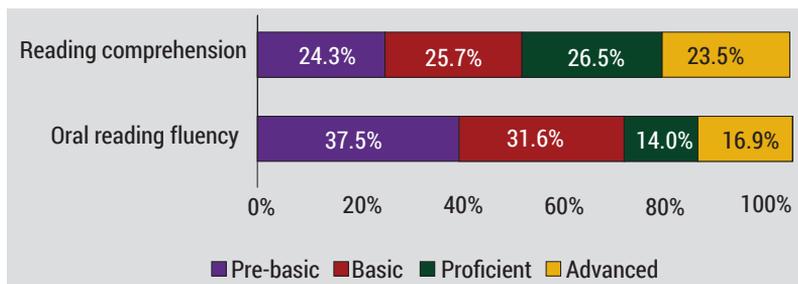
पठन प्रवाह र पठन बोधका लागि सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनका कक्षागत नतिजाहरूलाई सुरुमा प्रस्ताव गरिएको पठन सिप आधारसूचकसँग तुलना गरियो, जसलाई तलका चित्रहरूमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

चित्र ५.१: क्षेत्र अध्ययन बाट प्राप्त कक्षा २ को पठन प्रवाह र पठन बोध सक्षमताका नतिजाहरू (सङ्ख्या=१३६)



यस विश्लेषणले क्षेत्र अध्ययनको क्रममा परीक्षण गरिएका कक्षा २ का अधिकांश विद्यार्थीहरू पठन प्रवाह र पठन बोध दुवै सिपमा पूर्व-आधारभूत श्रेणीमा रहेको र अति थोरै विद्यार्थीहरूले मात्र उच्च सक्षमता स्तर हासिल गरेको देखाउँदछ ।

चित्र ५.२: क्षेत्र अध्ययन बाट प्राप्त कक्षा ३ को पठन प्रवाह र पठन बोध सक्षमताका नतिजाहरू (सङ्ख्या=१३६)



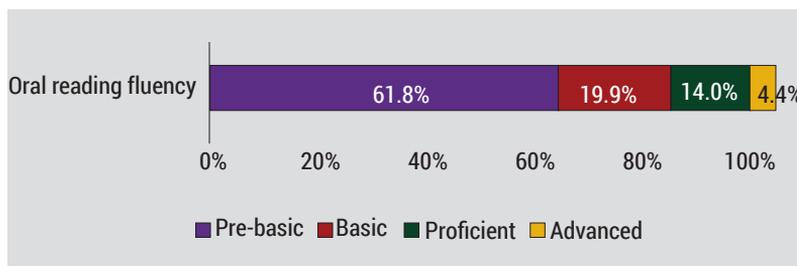
यस विश्लेषणले सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनको क्रममा परीक्षण गरिएका कक्षा ३ का अधिकांश विद्यार्थीहरू पठन प्रवाह र पठन बोध दुवै सिपमा पूर्व-आधारभूत वा आधारभूत श्रेणीहरूमा रहेको देखाउँदछ, तर सक्षमताका सबै तहहरूमा हासिल गरिएका अङ्कहरू छरिएर रहेको अवस्था र कक्षा २ को तुलनामा प्रवीण र उच्चस्तर हासिल गर्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या बढी रहेको देखाउँदछ ।

### ५.३.२ पठन सिपआधारसूचक परिमार्जन कार्यदलका सिफारिसहरू

सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनबाट प्राप्त नतिजाहरूका आधारमा प्रस्तावित पठन सिप आधारसूचकको समीक्षा गर्न र स्वीकृतिको लागि सिफारिस गर्न कार्यदलको बैठक १६ वैशाख २०७९ (अप्रिल २९, २०२२) मा सम्पन्न भयो । सो बैठकमा माथि चित्र ५.१ र ५.२ मा दिइएको क्षेत्र अध्ययनका नतिजाहरूको प्रस्तुतीकरण र छलफल गरियो । उक्त बैठकले कक्षा २ का लागि सुर्मा प्रस्तावित सीमाङ्क "२० शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm) भन्दा कम" लाई आधार मान्दा कक्षा २ का अधिकांश विद्यार्थीहरू (७०.६%) पठन प्रवाहमा पूर्व-आधारभूत तहभित्र परेको अवस्थालाई विशेष रूपमा मनन गर्‍यो । तसर्थ, उक्त बैठकले कक्षा २ को पठन प्रवाहका लागि प्रस्तावित सीमाङ्क घटाएर "१५ शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट (cwpm) भन्दा कम" कायम गर्ने निर्णय गर्‍यो ।

घटाइएको सीमाङ्क प्रयोग गरी गणना गरिएको कक्षा २ का लागि सक्षमताको विश्लेषण चित्र ५.३ मा प्रस्तुत गरिएको छ । सीमाङ्क घटाउँदा विभिन्न सक्षमता तहहरूमा पर्ने बालबालिकाहरूको प्रतिशत बिचको भिन्नतामा सुधार आएको तथ्य यस विश्लेषणले देखाउँछ । यस विश्लेषणले कक्षा २ का पूर्व-आधारभूत तहमा पर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत ७०.६% बाट घटेर ६१.८% हुन आएको देखायो ।

चित्र ५.३: क्षेत्र अध्ययनको नतिजामा पूर्व-आधारभूत तहको परिमार्जित सीमाङ्क (cwpm) १५ भन्दा कम) का आधारमा प्रत्येक सक्षमता तहमा पर्ने कक्षा २ का विद्यार्थीको प्रतिशत (सङ्ख्या =१३६)



नेपालले सामान्यतया निरपेक्ष आधारसूचकको रूपमा लिइने आधार-सान्दर्भिक आधारसूचकहरूको चयन गर्‍यो, जुन कक्षागत रूपमा विद्यार्थीको सिप विकासका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रमका मापदण्डहरूमा आधारित हुन्छ । आधारसूचकले विद्यार्थीले "हाल कस्तो उपलब्धि हासिल गरेको छ भन्नुभन्दा पनि भविष्यमा के हासिल गर्न सक्षम हुनुपर्दछ" भन्ने नेपालको अपेक्षाको सन्देश दिन्छ । यद्यपि, क्षेत्र अध्ययनको नतिजाले कक्षा २ का विद्यार्थीको हालको उपलब्धिको तुलनामा कक्षा २ का लागि तय गरिएको २० शुद्ध शब्द प्रतिमिनेटको पठन प्रवाह दर अविश्वशनीय रूपमा उच्च रहेको देखायो ।

कार्यदलले समग्र आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाको निष्कर्ष र क्षेत्र अध्ययनको नतिजासमेतलाई आधार मानी तपसिलबमोजिमका चारओटा मुख्य क्षेत्रहरू सिफारिसको रूपमा प्रस्तुत गर्‍यो ।

#### सिफारिस १:

कार्यदलले कक्षा २ का लागि पठन प्रवाहका लागि सक्षमता तहको पूर्व-आधारभूत तहका लागि सुरूको प्रस्तावित सीमाङ्कलाई परिमार्जन गरी "२० शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट" बाट घटाई "१५ शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट" कायम गर्न सिफारिस गरेको छ । यस परिमार्जनबाट विषयगत विज्ञ समूहद्वारा एङ्ग्लो विधिको प्रयोग गरी प्रस्ताव गरिएको आधारसूचकका आधारमा कार्यदलले सुरूमा सिफारिस गरेको पूर्व-आधारभूत र आधारभूत सक्षमता तहका लागि आधारसूचकहरूमा परिवर्तन गर्नेछ । तालिका ४.५ मा देखाइए अनुसार, अन्य सक्षमता तहहरूको हकमा कार्यदलले सुरूमा प्रस्तावित आधारसूचकहरूलाई यथावत कायम राख्न सिफारिस गरेको छ । यस परिमार्जनको आधारमा कक्षा १-३ को पठन प्रवाह र पठन बोधका लागि सिफारिस गरिएका आधारसूचकहरू निम्नअनुसार छन्:

तालिका ५.३: सिफारिस गरिएका कक्षागत आधारसूचकहरू

पठन तत्वहरू	पूर्व-आधारभूत	आधारभूत	प्रवीण	उच्च
<b>कक्षा १</b>				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm/ शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट)	१५ भन्दा कम	१५ देखि २५ सम्म	२५ देखि ३५ सम्म	३५ भन्दा माथि
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	२० भन्दा कम	२० देखि ४० सम्म	४० देखि ६० सम्म	६० भन्दा माथि
<b>कक्षा २</b>				
पठन प्रवाह (ORF- cwpm/ शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट)	१५ भन्दा कम	१५ देखि ३० सम्म	३० देखि ४० सम्म	४० भन्दा माथि
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ५० सम्म	५० देखि ७० सम्म	७० भन्दा माथि
<b>कक्षा ३</b>				
पठन प्रवाह (ORF-cwpm/ शुद्ध शब्द प्रतिमिनेट)	२० भन्दा कम	२० देखि ३५ सम्म	३५ देखि ४५ सम्म	४५ भन्दा माथि
बोध (सही उत्तरको प्रतिशत)	३० भन्दा कम	३० देखि ६० सम्म	६० देखि ८० सम्म	८० भन्दा माथि

#### सिफारिस २:

यस दस्तावेजको खण्ड ४.८ मा छलफल गरिएअनुसार, कार्यदलले यी आधारसूचकहरूको प्रभावकारी मापनका लागि उच्च गुणस्तरको मापनका साधनहरू र पद्धतिहरूको प्रयोग गरिनुपर्दछ भन्ने सिफारिस गरेको छ ।

#### सिफारिस ३:

कार्यदलले पाविके, शिक्षक तालिम प्रदायक संस्थाहरू र शिक्षकहरूबिच पाठ्यक्रमका अपेक्षाहरू पूरा गर्न र नीतिगत स्तरका निर्णयहरू लिन आधारसूचकहरूको प्रभावकारी उपयोगमा सहकार्य गर्न सिफारिस गरेको छ ।

#### सिफारिस ४:

कार्यदलले यस दस्तावेजको खण्ड ४.९ मा छलफल गरिएका विकल्पहरूको प्रयोग गरी नेपाल सरकारले मध्यमदेखि दीर्घकालीन अवधिमा आधारसूचकहरू पूरा गर्ने दिशामा प्रगति गर्न लक्ष्यहरू निर्धारण गर्न सिफारिस गरेको छ ।

## ६. निष्कर्षहरू

वैध पठन सिप आधारसूचकहरू निर्धारण गर्नुका कारणहरूमा विद्यार्थीहरूको साक्षरता आवश्यकताहरू प्रकट गर्न सम्भव बनाउने र शिक्षा प्रणालीले बालबालिकाहरूलाई कतिको राम्रोसँग पढ्न सिकाउन सक्छन् भन्ने कुराको चित्रण गर्नु दुवै पर्दछन् । उदाहरणका लागि यस प्रतिवेदनमा प्रस्तुत गरिएअनुसार सक्षमताका विभिन्न तहहरू र तिनका परिभाषाहरू हेर्दा, कक्षा-स्तरको न्यूनतम सक्षमता भएका विद्यार्थीले “प्रवीण” तहका लागि न्यूनतम अङ्क हासिल गर्ने अपेक्षा गरिन्छ । समग्रमा, त्यस्ता उपलब्धिका तथ्याङ्कले धेरै विद्यार्थीहरू सक्षमताका कुशल तहमा नपुगेको, उनीहरूको पठन सिपमा सुधार गर्न सम्भावित कार्यकलापहरू सञ्चालन गर्न र वार्षिक (वा लामो अवधिका) लक्ष्यहरू निर्धारणलाई सहज बनाउने कुरालाई जोड दिन सक्दछ ।

यस क्रममा, मापनका साधन र पद्धतिहरूको गुणस्तर तथा परीक्षणमा स्तरीकृत प्रक्रियाहरूको प्रयोगमा आधारसूचकहरूको प्रभावकारिता निर्भर रहन्छ । अर्को शब्दमा भन्नुपर्दा, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयले परीक्षणका साधनहरूको निर्माण गर्न, सबै विद्यालयहरूमा हरेक शैक्षिक सत्रमा परीक्षण सञ्चालन गर्न र नतिजाहरूको विश्लेषण गर्न स्तरीकृत प्रक्रियाको स्थापना र सोको प्रयोग गर्नु पर्दछ । उच्च-गुणस्तरका साधनहरूको एउटा पक्ष विद्यार्थीको सक्षमता तहहरू मापन गर्न विविधतासहितका पर्याप्त सङ्ख्यामा प्रश्नपत्रहरूको प्रयोग गर्नु हुनेछ । यस अतिरिक्त, एक-एक गरी गरिने परीक्षणमा, परीक्षकहरू र परीक्षण कार्यविधिहरूको विविधताले व्यक्तिगत र समग्र नतिजाहरूलाई प्रभाव पार्न सक्दछ । त्यसैले परीक्षकहरूलाई प्रभावकारी रूपमा प्रशिक्षित गरिनुका साथै विद्यार्थीहरूको भाषा र सांस्कृतिक पृष्ठभूमिलाईसमेत ध्यानमा राखी तिनीहरूको छनोट गरिनु पर्दछ ।

अन्तमा, राष्ट्रिय स्तरको पठन सिप परीक्षण सञ्चालनका लागि स्तरीकृत मौखिक र लिखित परीक्षामा भाग लिन विद्यार्थीहरूको परिपक्वता र तयारीलाई ध्यान दिनु महत्त्वपूर्ण हुन्छ । त्यसकारण कार्यदलले राष्ट्रिय तथा विश्वव्यापी प्रतिवेदनका लागि कक्षा ३ को अन्तमा मात्र राष्ट्रिय स्तरको पठन सिपको परीक्षण गर्न सिफारिस गरेको छ ।

## सन्दर्भ समाग्री

- Ardington, C., Wills, G., Pretorius, E., Deghaye, N., Mohohlwane, N., Menendez, A., Mtsatse, N. & van der Berg, S. (2020). *Summary report: Benchmarking early grade reading skills in Nguni languages*. NORC at the University of Chicago. <https://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2020/11/Nguni-Languages-Summary-Report-V06-3-1.pdf>
- Central Bureau of Statistics (CBS). (2011). *National Population and Housing Census 2011 (national report)*. Kathmandu: CBS, Government of Nepal.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards for tests*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. France: Council of Europe.
- Curriculum Development Center (CDC). (2017). *Early Grade Reading Benchmark (text in Nepali)*. Bhaktapur: CDC.
- CDC. (2019a). *Assessment guidelines for grades 1–3*. Bhaktapur: CDC.
- CDC. (2019b). *Curriculum for basic education, grades 1–3*. Bhaktapur: CDC.
- CDC. (2019c). *National curriculum framework, 2019 (text in Nepali)*. Bhaktapur: CDC.
- Department of Education and Skills [Republic of Ireland]. (2011). *Literacy and numeracy for learning and life: The national strategy to improve literacy and numeracy among children and young people 2011–2020*. Dublin: Government Publications. <https://assets.gov.ie/24521/9e0e6e3887454197a1da1f9736c01557.pdf>
- Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *Inter-*

*national Journal of Education Development*, 40, 315–322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>

- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Education Review Office (ERO). (2017a). *Classroom-Based Early Grade Reading Assessment (CB-EGRA) Framework*. Bhaktapur: ERO.
- ERO. (2017b). *Report of Classroom Based Early Grade Reading Assessment (CBEGRA)*. Bhaktapur: ERO.
- ERO. (2018). *Report of National Assessment of Student Achievement, Grade 8*. Bhaktapur: ERO.
- ERO. (2019). *Report of National Assessment of Student Achievement, Grade 5*. Bhaktapur: ERO.
- ERO. (2020). *Report of National Assessment of Reading and Numeracy (NARN), Grade 3*. Bhaktapur: ERO.
- Ferdous, A., Kelly, D., & Davis, J.. (2019). *Policy linking method: Linking assessments to global standards*. Prepared by Management Systems International (a Tetra Tech company) under the Reading and Access Evaluation Project. Washington, DC: United States Agency for International Development (USAID). <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/GAML6-REF-1-Policy-linking-USAID.pdf>
- Ferrara, S., Perie, M., & Johnson, E. (2020). Matching the judgmental task with standard setting panelist expertise: The Item–Descriptor (ID) Matching method. *Journal of Applied Testing Technology*, 9(1), 1–22. <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/issue/view/4181> 2008
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “What is reading?” to “What is literacy?” *Journal of Education*, 196(3), 7–17.
- Gove, A., & Wetterberg, A. (Eds.). (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and interventions to improve basic literacy*. Research Triangle Park, North Carolina: RTI Press. <https://www.rti.org/sites/default/files/resources/bk-0007-1109-wetterberg.pdf>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2016). *PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study]*

- 2016 Assessment Framework, second edition. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; and IEA. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf)
- IEA. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS international Study Centre, Boston College; and IEA. [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_Framework\\_2ndEd.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf)
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching* (rev. 3rd ed.). London: Routledge.
- Jukes, M., Pretorius, E., Schaefer, M., Tiasink, K., Roper, M., Bisgard, J., & Mabehena, N. (2020). *Setting reading benchmarks in South Africa*. Report prepared for USAID under the Practical Education Research for Optimal Reading and Management: Analyze, Collaborate, Evaluate (PERFORMANCE) Program. Johannesburg: Khulisa Management Services Pty Ltd and Basic Education Department of South Africa. <https://www.khulisa.com/wp-content/uploads/2020/12/PA00X1NZ.pdf>
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years)*. Research Report No. 15. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. [https://ncca.ie/media/2137/literacy\\_in\\_early\\_childhood\\_and\\_primary\\_education\\_3-8\\_years.pdf](https://ncca.ie/media/2137/literacy_in_early_childhood_and_primary_education_3-8_years.pdf)
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; and IEA. <http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>
- Ministry of Education (MOE). (2014). *National Early Grade Reading Program (2014/2015–2019/2020)*. Kathmandu: MOE, Government of Nepal. [https://www.moe.gov.np/assets/uploads/files/NEGRP\\_Final\\_Document.pdf](https://www.moe.gov.np/assets/uploads/files/NEGRP_Final_Document.pdf)
- Ministry of Education, Science and Technology (MOEST). (2021). *Nepal: Education Sector Plan, 2021–2030*. Kathmandu: MOEST. <https://moe.gov.np/article/1450/education-sector-plan-20212030.html>

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; and IEA. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd ed.) (pp. 11–29). Chestnut Hill, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; and IEA. [http://timss.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_FW\\_Chap1.pdf](http://timss.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf)
- NORC at the University of Chicago. (2018). *Impact evaluation of the Early Grade Reading Program (EGRP) in Nepal: Midline evaluation report*. Prepared for USAID.
- NORC. (2020). *Early Grade Reading Program performance evaluation 2019 final report*. Prepared for USAID.
- Norcini, J. J. (2003). Setting standards on educational tests. *Medical Education*, *37*(5), 464–469. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01495.x>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, California: RAND. [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html)
- Roskos, K., Strickland, D., & Malik, J. H. S. (2009). *First principles for early grades reading programs in developing countries*. Prepared for USAID under the Educational Quality Improvement Program 1 (EQUIP1). New York: International Reading Association in cooperation with American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524475.pdf>
- RTI International. (n.d). Reading their way to a better future: USAID's Early Grade Reading Program builds a sustainable foundation for improving children's reading fluency and comprehension in Nepal. RTI Impact story. <https://www.rti.org/impact/reading-their-way-better-future>
- RTI International. (2016). *Early Grade Reading Assessment (EGRA) toolkit, second edition*. Prepared for USAID under the EdData II program, Measurement and Research Support to Education Strategy Goal 1 task order.

- Washington, DC: USAID. <https://shared.rti.org/content/early-grade-reading-assessment-egra-toolkit-second-edition>
- RTI International. (2017). *EGRA benchmarks and standards research report: Asia*. Prepared under the All Children Reading–Asia program. Washington, DC: USAID. <https://shared.rti.org/content/all-children-reading-asia-egra-benchmarks-and-standards-research-report#>
- RTI International. (2020). *USAID’s Early Grade Reading Program (EGRP) in Nepal: Final progress report, Years 1–5: March 2015–October 2020. Public report*. Prepared for USAID under the Assistance to Basic Education–All Children Reading program. Research Triangle Park, North Carolina: RTI. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00X6M7.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X6M7.pdf)
- RTI International & Pratham Education Foundation. (2018). *Analysis of Early Grade Reading Assessment in India: Initial data collection and assessment report*. Prepared for USAID under the All Children Reading–Asia program. Research Triangle Park, North Carolina: RTI. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00TQ7T.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TQ7T.pdf)
- Sireci, S. G., Hambleton, R. K., & Pitoniak, M. (2004). Setting passing scores on licensure examinations using direct consensus. *CLEAR Exam Review*, 14(1), 21–25.
- Sitabkhan, Y., & DeStefano, J. (2014). *Nepal Early Grade Reading Assessment (EGRA) study*. Prepared for USAID under the Education Data for Decision Making (EdData II) program, Data for Education Programming in Asia and Middle East task order. Research Triangle Park, North Carolina: RTI International. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAF535.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAF535.pdf)
- Smith, B. D. (1995). *Breaking through: College reading* (4th ed.). New York: HarperCollins.
- UIS. (2020). *Global proficiency framework for reading: Grades 1 to 9*. Paris: UIS. <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Reading.pdf>
- Zieky, M., & Perie, M. (2006). *A primer on setting cut scores on tests of educational achievement*. New Jersey: Educational Testing Service (ETS). [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut\\_Scores\\_Primer.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf)

अनुसूची - कः  
आधारसूचक निर्धारणमा अपनाइएका प्रक्रियाहरू

कार्यदल गठन

शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (MOEST) अन्तर्गत राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम (NEGRP) निर्देशन समितिले प्रारम्भिक कक्षा पढाइ (EGR) को आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियसम्बन्धी समग्र योजना, समन्वय र कार्यान्वयनका लागि शैगुपकेका महानिर्देशकको नेतृत्वमा आठ सदस्यीय कार्यदल गठन गर्‍यो । कार्यदलका सदस्यहरूको नामावली र तिनीहरूले प्रतिनिधत्व गर्ने संस्थाको नाम 'अनुसूची ख' मा प्रस्तुत गरिएका छन् । कार्यदलद्वारा सम्पादित आधारसूचक निर्धारणसम्बन्धी गतिविधिहरू निम्नानुसार छन्:

- आधारसूचक निर्धारणका लागि अवधारणापत्र र मार्गचित्र (Roadmap) को निर्माण ।
- आधारसूचक निर्धारणसम्बन्धी राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूको समीक्षा गर्न एक विज्ञ परामर्शदाताको छनोट गरी सो कार्यमा संलग्न गराइयो । विज्ञ परामर्शदाताले विगतको आधारसूचक तथा यससम्बन्धी सन्दर्भ सामग्रीहरू अध्ययन तथा सोको समीक्षा प्रतिवेदन तयार गरी कार्यदलको पहिलो बैठकमा प्रस्तुत छलफलका लागि गरे, जसलाई यस प्रतिवेदनको खण्ड २ र ३ मा समेटिएको छ । निजले समग्र रूपमा आधारसूचक निर्धारणसम्बन्धी अभ्यासहरू तथा विशेष रूपमा पठन सिप आधारसूचक निर्धारणसम्बन्धी अवधारणा र सोसम्बन्धी अभ्यासहरूको वर्णन गरे ।
- विज्ञ परामर्शदाताले आधारसूचक निर्धारणका लागि सुझाइएका चरणहरू र अपनाइने प्रक्रिया पनि तयार गरेका थिए । कार्यदलले सोहीबमोजिम

आधारसूचक निर्धारणका चरणहरू र आफ्ना क्रियाकलाप कार्यान्वयन प्रक्रियालाई अन्तिम रूप दियो । तत्पश्चात कार्यदलले आधारसूचक निर्धारणका लागि नौ ओटा चरणहरू सहमति गऱ्यो (जुन तल दिइएको छ) र तदनुसूच आधारसूचक निर्धारणका क्रियाकलापहरू सञ्चालन गऱ्यो ।

- कार्यदलले आधारसूचक निर्धारणको प्रक्रियामा नौ ओटा बैठकहरू र दुई ओटा कार्यशालाहरूको आयोजना गऱ्यो ।

## पठन सिपआधारसूचक निर्धारण प्रक्रियाका नौओटा चरणहरू

### १. आधारसूचक निर्धारण गरिने सिप वा उप-सिपहरूको निर्णय गर्ने ।

प्रारम्भिक कक्षा पढाइमा विभिन्न उप-सिपहरू समावेश भएका हुन्छन्, जस्तै: पठन प्रवाह (ORF), पठन बोध, विसङ्केतन, आदि (विस्तृत जानकारीका लागि यस दस्तावेजको खण्ड १.३ मा हेर्नुहोस् ।) । कार्यदलले प्राकपसम्बद्ध विभिन्न कारक तत्वहरू र राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूलाई विचार गरेर पठन प्रवाह र पठन बोधसमेत पढाइका दुई ओटा उप-सिपहरूमा राष्ट्रिय आधारसूचकहरू निर्धारण गर्ने निर्णय गऱ्यो ।

### २. सक्षमताका तहहरू निर्णय गर्ने र सोको सामान्य परिभाषाहरू तय गर्ने ।

दोस्रो चरणमा कार्यदलले सक्षमता तह र तिनीहरूको परिभाषाहरूसम्बन्धी विश्वव्यापी अभ्यासहरूको समीक्षा गऱ्यो । यसबाट सक्षमता तहहरू निर्धारण गर्नका लागि विभिन्न स्वीकृत अभ्यासहरू भए तापनि अधिकांश शिक्षा प्रणालीहरूले चार तहको सक्षमता तह प्रयोग गर्छन् भन्ने कुरा कार्यदलले विचार गऱ्यो । सक्षमताका चार तहहरू हुनुलाई एकातर्फ बालबालिकाको सिपहरूबिच पर्याप्त रूपमा भिन्नता छुट्याउने स्वीकार्य सन्तुलनको रूपमा हेरिन्छ भने अर्कोतर्फ पठन सिपमा भएको भिन्नतालाई स्पष्ट पहिचान गरी ती भिन्नताहरूलाई सार्थक रूपमा कम गर्नमा समेत सहयोग गर्दछ । तर पठन सिपलाई धेरै तहमा विभाजन गर्दा विभाजनअनुसार भिन्नता पहिचानमा कठिनाइ उत्पन्न हुसक्ने सम्भावना धेरै रहने हुनसक्छ । कारयदलले यस पक्षहरूलाई विचार गरेर सक्षमताका तहहरू निर्धारण गऱ्यो । युनेस्को इन्स्टिच्युट फर स्ट्याटिस्टिक्स (UIS) द्वारा तयार पारिएको ग्लोबल प्रोफिसेन्सी फ्रेमवर्क (GPE)

ले पनि प्रत्येक कक्षाका लागि उप-सिपगत चारओटा तहको सक्षमता निर्धारण गर्न सुभाब दिएको छ । परीक्षण गरिएका विश्वव्यापी र मुलुक-विशेषका अभ्यासहरूको आधारमा कार्यदलले सक्षमताका चार तहहरूमा पठन सिप आधारसूचक निर्धारण गर्ने, प्रत्येक तहका लागि पठन सक्षमताका समग्र परिभाषाहरू निर्धारण गर्ने र त्यसपछि प्रत्येक उप-सिपहरूका लागि यी परिभाषाहरूको विस्तृतीकरण तयार गर्ने निर्णय गन्यो । ती चार ओटा सक्षमताका तहहरूमा पूर्व-आधारभूत, आधारभूत, प्रवीण, र उच्च पर्दछन् (विस्तृत जानकारीका लागि यस दस्तावेजको तालिका ४.२ हेर्नुहोस्) ।

### ३. सक्षमता विस्तृतीकरण तयार गर्ने ।

दुबै सिपहरूका लागि आधारसूचक निर्धारण गर्न र सक्षमता तहहरूको सङ्ख्यामा सहमत भएपछि कार्यदलले सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरू तयार गरी परिभाषित गर्ने कामको थालनी गन्यो । सक्षमता विस्तृतीकरणले प्रत्येक सक्षमता तहमा रहेका विद्यार्थीले कुन कार्यहरू गर्न सक्षम हुन्छन् भन्ने कुराको पहिचान गर्दछ । विज्ञ परामर्शदाताले ग्लोबल प्रोफिसेन्सी फ्रेमवर्क (GPF) र कक्षा १-३ का लागि नेपाली भाषा पाठ्यक्रमको समीक्षा गरी विसङ्केतन, पठन प्रवाह, पठन बोध र श्रुतिबोधसमेत चारओटा पठन उप-सिपहरूका लागि सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरूको प्रारम्भिक मस्यौदा तयार गरे । तत्पश्चात निजले कार्यदलका सदस्यहरू र अन्य केही सम्बन्धित विज्ञहरूसमेतको सहभागितामा आयोजना गरिएको दुई दिने कार्यशालामा सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरूको मस्यौदा प्रस्तुत गरे । कार्यशालाका सहभागीहरूले प्रस्तावित कक्षागत र उप-सिपगत रूपमा प्रत्येक सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरूको समीक्षा गरेर सोको संशोधित संस्करण तयार गरे । त्यसपछि सो परिमार्जित संस्करणलाई केही राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय विज्ञहरूले समीक्षा गरी आवश्यक सुभाबहरू प्रदान गरे । सोको आधारमा विज्ञ परामर्शदाताले सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरूको अद्यावधिक संस्करण तयार गरी कार्यदलमा पेस गरे । सोहीअनुसार कार्यदलले यसलाई अन्तिम रूप दिने काम गन्यो । चारओटा पठन उप-सिपहरूको कक्षागत सक्षमता तह विस्तृतीकरणहरू यस प्रतिवेदनको तालिका ४.३ मा दिइएको छ ।

### ४. मापदण्डको प्रकारमा निर्णय गर्ने

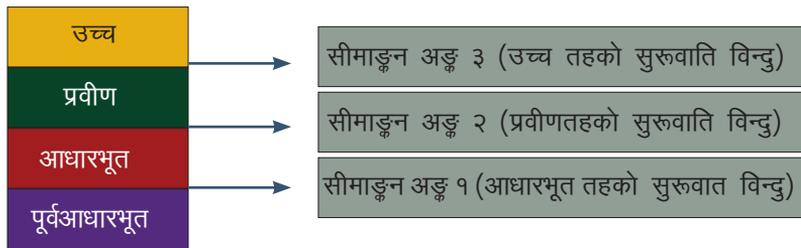
आधारसूचक परिभाषित सक्षमता तहको विस्तृतीकरणहरूमा आधारित हुने गर्दछ । कार्यदलले मानक-सान्दर्भिक परीक्षणहरूको आधारमा छनौट गरिएको मापदण्ड

मापनयोग्य हुनुपर्छ भन्ने कुरा निर्धारण गर्‍यो, जुन आधारसूचक निर्धारणको निरपेक्ष आधार हुनेछ ।

#### ५. मापदण्ड निर्धारणको विधि चयन गर्ने

अर्को चरण भनेको आधारसूचक निर्धारण प्रक्रिया परीक्षा-केन्द्रित हुने वा परीक्षार्थी-केन्द्रित हुने भन्ने निर्धारण गर्नु थियो । यस्तो अवस्थामा, आधारसूचक परीक्षार्थीका विशेषताहरूमा भन्दा परीक्षाका विशेषताहरूमा आधारित हुनेछन् । आधारसूचक निर्धारणका विभिन्न विधिहरू मध्ये, परिमार्जित एङ्गफ (Modified Angoff) विधिको छनोट गरिएको थियो, जसमा चारओटा सक्षमताका तहहरूमा प्रत्येक दुई निकटस्थको सक्षमता तहहरू बिचको तीनवटा सीमाङ्कहरू तय गर्न सकिन्छ । तलको चित्र A1 ले चारओटा सक्षमता तहहरू र तीन सीमाङ्कको स्थान देखाउँदछ ।

चित्र A1. चारओटा सक्षमता तह र तिनका सीमाङ्कहरू



#### ६. विषय विज्ञ समूहको गठन र अभिमुखीकरण

कार्यदलले प्रत्येक पाँच फरक विषयगत क्षेत्रहरू (प्राकप कक्षाका शिक्षकहरू, पाठ्यक्रम र सामग्री विकास विशेषज्ञहरू, मूल्याङ्कन विशेषज्ञहरू, प्रशिक्षकहरू र शिक्षक तयारी कलेजहरूका अध्यापकहरू) बाट दुई-दुई जना पर्ने गरी कुल १० जनाको विषय विज्ञ (SMEs) गठन गर्‍यो । त्यसपछि आधारसूचक निर्धारण कार्य सुरु गर्नुअघि दुई दिने कार्यशालाको आयोजना गरिएको थियो, जसमा परिमार्जित एङ्गफ (Modified Angoff) विधि प्रयोग गरेर सीमाङ्कहरू निर्धारण गर्ने विषयमा विषय विज्ञहरूले प्रशिक्षण प्राप्त गरे विज्ञ परामर्शदाता र कार्यदलले विषय विज्ञ समूहलाई अभिमुखीकरण गर्नुको साथै समूहका प्रत्येक सदस्यलाई पठन प्रवाह र

पठन बोधका लागि प्रश्नपत्र, सक्षमताको परिभाषा, सक्षमता तह विस्तृतीकरण र प्रत्येक प्रश्नका लागि मापनको पाना सहितको सेट उपलब्ध गराइएको थियो । तिनीहरूले यी सामग्रीहरू अध्ययन गरी जोडीमा, विज्ञ परामर्शदता र कार्यलदका सदस्यहरूसँग छलफल गरेका थिए ।

#### ७. मापदण्ड निर्धारण बैठकको आयोजना

विषय विज्ञ समूहले तालिमपछि सीमाङ्क निर्धारण गर्न दुई दिने आवासीय कार्यशालाको आयोजना गरिएको थियो । आधारभूत, प्रवीण, र उच्च तहमा रहेका कति विद्यार्थीले दिइएको पाठबाट शब्दहरूको न्यूनतम सङ्ख्यालाई एक मिनेटमा शुद्धताका साथ पढ्न सक्दछन् भन्ने कुराको मूल्याङ्कन गरी विषय विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यले एकला-एकलै रूपमा कक्षा ३ का विद्यार्थीहरूका लागि पठन प्रवाहको स्तर निर्धारण (Rating) गर्ने कार्यको थालनी गरे । पहिलो चरणमा, मापनकर्ताहरूको नतिजामा अपेक्षाकृत उच्च स्तरीय विचलन (Standard Deviation) र उच्च स्तरको भिन्नता देखियो । पहिलो चरणबाट प्राप्त भएको अङ्कको तथ्याङ्कको समीक्षा गरेपछि विज्ञ समूहका सदस्यले दोस्रो चरणको मापन कार्य गरेका थिए । दोस्रो चरणको मापन नतिजामा स्तरीय विचलन घटेको पाइयो, जसको अर्थ परीक्षणकर्ताहरूद्वारा गरिएको मापन बिचको भिन्नताहरू सुङ्कुचित हुनु हो । विज्ञ समूहका सदस्यहरूले दोस्रो चरणको मापनको औसत मानका वरिपरि केही सामान्य समायोजनसहित तीनओटा सीमाङ्कहरूमा सहमति जनाए ।

बोधको लागि, विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यले आधारभूत, प्रवीण वा उच्च स्तरको सुरूको तहमा रहेका विद्यार्थीले कुन प्रश्नको सही जवाफ दिन सक्षम हुनुपर्छ भन्ने आधारमा प्रत्येक प्रश्नको मापन गरे । पहिलो चरणमा, कुनै पनि प्रश्नहरू जसका लागि १० जना विज्ञ समूहका सदस्यहरूमध्ये आठ जनाले एउटै सीमाङ्कको मान चयन गरे, सोही मानलाई सीमाङ्कको रूपमा तोकियो । छलफल पछि, विज्ञ समूहले सुरूमा सहमति हुन नसकेका बाँकी सबै प्रश्नहरूका लागि दोस्रो चरणको मापन सञ्चालन गर्‍यो । दोस्रो चरणमा, विज्ञ समूहका कम्तिमा आठ जना सदस्यहरूद्वारा सहमत भएको अङ्कको मापदण्ड पूरा गरी मान निर्धारण गर्न सफल भयो ।

विज्ञ समूहले कक्षा २ र त्यसपछि कक्षा १ का लागि उस्तै प्रक्रिया अनुसरण गरी मापनका दुई चरणहरू अपनाएर दुवै कक्षाको पठन प्रवाहका लागि सीमाङ्कलाई अन्तिम रूप दियो । बोधको सन्दर्भमा, कक्षा १ र २ का नौ ओटा प्रश्नहरूका लागि

सीमाङ्कहरू दुई चरणको मापनबाट निर्णय गरियो । तर यो दुवै चरणको अभ्यासबाट १० ओटा प्रश्नहरूमध्ये कक्षा १ र २ का प्रत्येक कक्षाको एक-एक ओटा प्रश्नका लागि सीमाङ्कहरू निर्णय हुन सकेन, किनभने तिनीहरू "मत" द्वारा स्थापित सीमा आवृत्ति (Threshold frequency) मा पुग्न सकेनन् । यस्तो अवस्थामा विज्ञ समूहका सदस्यहरूबिच छलफलद्वारा सहमतिमा पुगे ।

चयन गरिएका सीमाङ्कहरूले विद्यार्थीहरूलाई यस प्रतिवेदनको तालिका ४.३ मा दिइएका सक्षमता विस्तृतीकरणहरूको दाँजोमा उनीहरूले हासिल गरेका अङ्कका आधारमा प्रवीणताका चार तहहरूमा वर्गीकरण गर्न सक्षम बनाउने छ ।

#### ८. सीमा को गणना गर्ने

विज्ञ समूहका प्रत्येक सदस्यबाट मापन गरिएका सीमाङ्कहरूको औसत निकालियो, त्यसपछि विज्ञ समूहको बैठकमा प्रस्तुत गरियो । औसत अङ्कको समीक्षा गरेपछि, समूहको बैठकले ती मानहरूलाई कक्षागत र उपसिपगत प्रत्येक दुई निकटस्थ (Consecutive) सक्षमता तहहरू बिचको सीमाङ्कहरू सिफारिस गर्ने निर्णय गरे ।

#### ९. आधारसूचकहरूको समीक्षा र प्रमाणीकरण गरी सिफारिस गर्ने

कार्यदलले विज्ञ समूहद्वारा अवलम्बन गरिएका सम्पूर्ण प्रक्रियाहरूको समीक्षाबाट यी प्रक्रियाहरू स्तरीय तथा राम्रोसँग दस्तावेजीकरण गरिएको पाइएपछि प्रक्रियात्मक वैधताको सुनिश्चित गर्‍यो । कार्यदलले विषय विज्ञ समूहहरूद्वारा गरिएको मापनको एकरूपताको जाँच, वर्तमान कार्यसम्पादन स्तर र अपेक्षित भावी कार्यसम्पादन स्तर दुवैको मापन गर्न आधार सूचकको उपयोगिताको मूल्याङ्कन र छलफल गर्नुका साथै मानकहरूको आन्तरिक र बाह्य वैधता पुष्टि गर्‍यो ।

प्रमाणीकरणको सन्दर्भमा, कार्यदलले कक्षा २ र ३ को पठन प्रवाह र पठन बोध, र कक्षा १ को पठन प्रवाहका लागि विषय विज्ञ समूहद्वारा निर्धारण गरिएको प्रत्येक चार ओटा सक्षमता तहहरूमध्ये प्रत्येक दुई निकटस्थ तहहरूका बिचमा तीन ओटा सीमाङ्कहरूलाई स्वीकार गर्‍यो । पठन बोधमा कक्षा १ का लागि सीमाङ्कको मामलामा, २८ कार्तिक २०७८ (नोभेम्बर १४, २०२१) मा बसेको कार्यदलको बैठकले विषय विज्ञ समूहले प्रस्ताव गरेको सीमाङ्कमा केही समायोजन गर्‍यो । यी समायोजनहरू कक्षा

१ र २ का विद्यार्थीको बोधमा भएका वास्तविक उपलब्धि तथ्याङ्कको मूल्याङ्कनका साथै मापनका लागि बसेको विषय विज्ञ समूहको बैठकमा परीक्षकहरूद्वारा पहिचान गरिएका भिन्नताहरूमा आधारित थिए ।

#### १०. परिमार्जित पठन सिप आधारसूचकको सङ्क्षिप्त क्षेत्र परीक्षण

राप्राकपका निर्देशन समितिले सुभाब दिएअनुसार, आधारसूचक निर्धारण प्रक्रियामा कार्यदलद्वारा प्रस्तावित पठन सिप आधारसूचकको यथार्थता र सम्भाव्यता सुनिश्चित गर्नका लागि १० औं चरणको रूपमा सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययन सञ्चालन गर्ने निर्णय गर्‍यो । सहरी तथा ग्रामीण भौगोलिक क्षेत्र समेतको दायरा समेट्ने गरी ७ प्रदेशअन्तर्गत कार्यक्रम लागू भएका ३८ जिल्लामध्ये ७ जिल्ला (अछाम, बारा, भोजपुर, नवलपरासी पश्चिम, रसुवा, सुर्खेत र तनहुँ) का ४५ ओटा विद्यालयहरूमा स्थलगत परीक्षण गरिएको थियो । नमूना विद्यालयहरूबाट कक्षा २ र ३ प्रत्येक कक्षाबाट तीन जना विद्यार्थीहरू अनियमित तरिकाले (Randomly) छनोट गरिएका थिए । सङ्क्षिप्त क्षेत्र अध्ययनको नतिजालाई आधार मानी कार्यदलले पठन सिप आधारसूचकमा केही परिमार्जन गर्न सुभाब दियो । यी सुभाबहरूका आधारमा प्रस्तावित परिमार्जित आधारसूचकलाई अन्तिम रूप दिएपछि, कार्यदलले शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयमा अनुमोदनका लागि पेस गर्‍यो ।

अनुसूची ख:

प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक परिमार्जन कार्यदलका सदस्यहरू

क्र. सं.	नाम	पद	संस्था
१.	श्री शिवकुमार सापकोटा	महा निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
२.	श्री गौरीशंकर पाण्डे	उपसचिव शिक्षा	विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय
३.	श्री गीता घिमिरे	निर्देशक	शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र
४.	श्री उत्तरकुमार पराजुली	निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
५.	श्री पुरुषोत्तम घिमिरे	पाठ्यक्रम अधिकृत	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
६.	श्री रेणुका अधिकारी	शाखा अधिकृत	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
७.	श्री स्वदेश महर्जन	अनुगमन, मूल्याङ्कन, सिकाइ र आधारसूचक सल्लाहकार	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो
८.	डा. लेखनाथ पौडेल	विज्ञ परामर्शदाता	स्वतन्त्र विज्ञ

अनुसूची गः

सक्षमता तह विस्तृतीकरणको समीक्षा र अन्तिम रूप दिने कार्यशालाका  
सहभागीहरूको सूची

क्र. सं.	नाम	पद	संस्था
१.	श्री शिवकुमार सापकोटा	महा निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
२.	श्री उत्तरकुमार पराजुली	निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
३.	श्री शालिकराम भुसाल	उप सचिव	शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय
४.	श्री पुरुषोत्तम घिमिरे	पाठ्यक्रम अधिकृत	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
५.	श्री धनसुदन चौलागाईं	शाखा अधिकृत	शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र
६.	श्री रेणुका अधिकारी	शाखा अधिकृत	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
७.	डा. लेखनाथ पौडेल	विज्ञ परामर्शदाता	स्वतन्त्र विज्ञ
८.	श्री सागरमणि न्यौपाने	अनुगमन तथा मूल्याङ्कन सल्लाहकार	रूम टु रीड
९.	श्री नारायणकृष्ण श्रेष्ठ	कार्यक्रम निर्देशक	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो
१०.	श्री स्वदेश महर्जन	अनुगमन, मूल्याङ्कन, सिकाइ र आधारसूचक सल्लाहकार	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो

अनुसूची घः  
सीमा निर्धारण गर्ने कार्यशालाका सहभागीहरूको सूची  
(विषयगत विज्ञहरू समेत)

क्र. सं.	नाम	पद	संस्था
१.	श्री शिवकुमार सापकोटा	महा निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
२.	श्री उत्तरकुमार पराजुली	निर्देशक	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
३.	श्री गीता घिमिरे	निर्देशक	शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र
४.	श्री गणेशप्रसाद भट्टराई	निर्देशक	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र
५.	श्री देवीराम आचार्य	शाखा अधिकृत,	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
६.	श्री हरिहर तिमल्सिना	शिक्षक	दीपेन्द्र प्रहरी विद्यालय
७.	श्री कुमार बस्नेत	शाखा अधिकृत,	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
८.	श्री रामप्यारी न्हेमाफुकी	प्राकप शिक्षक	देउजागाउँ आधारभूत विद्यालय, सूर्य विनायक, भक्तपुर
९.	श्री संगीता कायस्थ	प्राकप शिक्षक	विद्यार्थी निकेतन मा.वि. भक्तपुर
१०.	श्री भागिरथा न्यौपाने	उप-प्राध्यापक	सानोठिमी क्याम्पस
११.	श्री हरिप्रसाद निरौला	उप सचिव	शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय
१२.	श्री लक्ष्मी मरासिनी	शाखा अधिकृत	शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय

१३.	श्री रेनुका अधिकारी	शाखा अधिकृत	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
१४.	श्री अशोक सापकोटा	उप प्राध्यापक	त्रिभुवन विश्वविद्यालय, किर्तिपुर
१५.	श्री निरोज थापा	कम्प्युटर अपरेटर	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
१६.	श्री कुमार बस्नेत	शाखा अधिकृत,	शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
१७.	श्री सागरमणि न्यौपाने	अनुगमन तथा मूल्याङ्कन सल्लाहकार	रूम टु रीड
१८.	श्री जयकृष्ण उपाध्याय	उप-निर्देशक	अमेरिकी अन्तर्राष्ट्रिय विकास नियोग
१९.	श्री जोडी फोन्सेका	प्रमुख	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो
२०.	श्री नारायणकृष्ण श्रेष्ठ	कार्यक्रम निर्देशक	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो
२१.	श्री स्वदेश महर्जन	अनुगमन, मूल्याङ्कन, सिकाइ र आधारसूचक सल्लाहकार	प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम दोस्रो
२२.	डा. लेखनाथ पौडेल	विज्ञ परामर्शदाता	स्वतन्त्र विज्ञ